

أبحاث في القراءة

د. فهد بن علي العليان

مكتبة الملك عبدالعزيز العامة

سلسلة الأعمال المحكمة (٩٨)

أبحاث في القراءة

تأليف
د. فهد بن علي العليان
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك
مدير المشروع الثقافي الوطني لتجديد الصلة بالكتاب

مكتبة الملك عبدالعزيز العامة
الرياض ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧م

© مكتبة الملك عبدالعزيز العامة ، ١٤٢٧هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

العليان ، فهد بن علي

أبحاث في القراءة ./ فهد بن علي العليان .- الرياض ١٤٢٧هـ .

١٨٨ ص ؛ ١٧×٢٤سم (سلسلة الاعمال المحكمة ٩٨)

ردمك ٢-٣٢-٧٠٨-٩٩٦٠

١ - القراءة ٢- القراءة - تعليم أ- العنوان ب- السلسلة

ديوي ٣٧٢,٤٣ ١٤٢٧/٣٧١٢

رقم الإيداع : ١٤٢٧/٣٧١٢

ردمك : ٢-٣٢-٧٠٨-٩٩٦٠

الرياض ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م

ص.ب: ٨٦٤٨٦ الرياض ١١٦٢٢ ـ هاتف: ٤٩١١٣٠٠ - ٠٠٩٦٦١

فاكس: ٤٩١١٩٤٩ - ٠٠٩٦٦١

www.kapl.org.sa

E-mail: Kapl@anet.net.sa

بسم الله الرحمن الرحيم

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾﴾

(سورة العلق)

قائمة المحتويات

أبحاث في القراءة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد.

قال تعالى **﴿أقرأ بّاسًم رّبٌكّ الّذي خّلّقّ، خّلّقّ الإنسّانّ مٌن عّلّقُ، اقرأ وربٍكّ الأكًرّمٍ، الذي علّمّ بالقلّمٌ، علّمّ الإنسّانّ مّا لمً يّعًلّمً﴾** (سورة العلق)، أول آية نزلت على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم كانت تحُض على القراءة، وتطبيقًا لمبدأ هذه الآية الكريمة، وانطلاقًا من سياسة مكتبة الملك عبدالعزيز العامة بالرياض وأهدافها، في تنمية المجتمع السعودي، والرفع من مستوى جميع أبنائه ثقافيًا واجتماعيًا وتربويًا بما يُمكنهم من التواصل الإيجابي مع سبل التقدّم والتطوّر والرقي؛ التي تعيشها مملكتنا الحبيبة، وبما يعزز لديهم الثقة بالنفس وبناء الشخصية الإسلامية العربية، وتحصينهم ضد الأفكار والمبادئ المنحرفة، وتهيئة المجتمع وأفراده لمواجهة تحديات المستقبل بإذن الله. تقدم المكتبة وضمن إصداراتها المتنوعة **«سلسلة الأعمال المحكمّة»** لهذا العام ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م، العمل الموسوم بـ**(أبحاث في القراءة)** للدكتور/ فهد بن علي العليان، المتخصص في المناهج وتعليم اللغة العربية، حيث تناول في هذا الكتاب أبحاثاً متخصصة تتعلق بالقراءة، نشرت متفرقة في مجلات علميّة محكمّة، قام بإجرائها وإعدادها؛ لتعالج بأسلوب علمي أربعة موضوعات مهمة مثل: **(الأغلاط الأكثر شيوعًا في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا. . .، والإستراتيجية المعروفة باسم (K-W-L) في تدريس القراءة. . .، ومعوقات القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات إحدى الجامعات السعودية، وأخيرًا الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية)**، جُمعت هذه الأبحاث بين دفتي هذا الكتاب، ودُعمت بالإحصاءات والجداول والاستبانات. . الخ؛ لتكون المعين بعد الله لجميع القراء في التغلب على الصعوبات التي ربما تواجههم في ممارستهم القراءة، وللتربويين أصحاب الرسالة التعليمية في المدارس الحكومية والأهلية للرفع من المستوى التعليمي والتربوي لأبنائنا الطلاب.

يأتي هذا الكتاب رافداً من روافد بناء الإنسان، وزيادة التواصل بين مكتبة الملك عبدالعزيز العامة ومرتاديها والمستفيدين من داخل المملكة العربية السعودية وخارجها، بما تتميز به من مقومات بشرية ومادية حديثة؛ لتكون - بإذن الله - المعين في تحقيق الأهداف والغايات المنشودة.

والله من وراء القصد،،

مكتبة الملك عبدالعزيز العامة

كلمة المؤلف

تعد القراءة وسيلة هامة للاتصال ولا يمكن الاستغناء عنها، إذ يتمكن الإنسان عن طريقها من الحصول على مختلف المعارف والثقافات وشغل أوقات الفراغ بما يفيد وينفع.

ومع التقدم الهائل الذي تحقق في ميدان وسائل الاتصال الحديثة المسموعة والمرئية التي يسرت للمجتمعات نقل المعارف والمعلومات والثقافات، فإن القراءة تظل أهم وسيلة من وسائل اكتساب تلك المعارف والمعلومات والحصول عليها من مصادرها الأصيلة؛ وذلك لما تتميز به من سهولة وحرية وعدم التقيد بمكان أو بزمان، فالقراءة دائماً في المقدمة، لمكانتها المتميزة وتأثيرها البالغ الأهمية في حياة الأفراد.

وقد اعتبر العلماء أن القدرة على القراءة الجيدة من أهم المهارات التي يجب أن يتسلح بها الإنسان في حياته، ولما كانت القراءة بهذه الأهمية، فإن البحث في مجال القراءة بعامة، ومجال تعليمها بخاصة أمر له أهميته، وتزداد هذه الأهمية في الوقت الحاضر نتيجة لعزوف بعض أفراد المجتمع عن القراءة.

وهذا الكتاب يتضمن مجموعة متنوعة من البحوث والدراسات المتعلقة بالقراءة التي قام المؤلف بإجرائها وذلك في إطار تخصصه في (القراءة وفنون اللغة). وتعالج هذه الأبحاث موضوعات مختلفة في ميدان القراءة، وذلك على النحو الآتي:

البحث الأول: الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض كما تبدو لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها.

البحث الثاني: إستراتيجية K-W-L في تدريس القراءة: مفهومها، إجراءاتها، فوائدها.

البحث الثالث: معوقات القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

البحث الرابع: الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

أسأل الله – عز وجل – أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه، وأن يحقق الهدف المنشود، وأن ينفع به المهتمين والمهتمات بتعليم القراءة في وطننا الغالي المملكة العربية السعودية، وفي عالمنا العربي عامة، إنه ولي ذلك والقادر عليه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المؤلف

الأغلاط الأكثر شيوعًا في القراءة الجهرية *

لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض كما تبدو لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها

* نشر هذا البحث في مجلة جامعة الإمام، العدد ٤٣، رجب ١٤٢٤هـ.

تضيف القراءة إلى عمر الإنسان أعماراً أخرى

عباس العقاد

المقدمة

يعد تعرف آراء المعلمين والمعلمات في العملية التعليمية عاملاً مهماً وذا تأثير إيجابي في تقدم العملية التعليمية. ومن هذا المنطلق يؤكد نورماند (١٩٩٢م، Normand) أهمية أخذ آراء المعلمين فيما يتعلق بقضايا القراءة وأسباب تأخر الطلاب فيها، كما يؤكد أهمية أخذ آرائهم فيما يتعلق بالطرائق المناسبة لتدريس القراءة؛ لأنها تعد المهارة الأولى التي يلج بها التلميذ عالم المعرفة. والقراءة مهمة في المرحلة الابتدائية؛ لأن الطالب يتلقى فيها بدايات التعليم والمعرفة. ويشير (يونس والكندري، ١٩٩٨م، ص ٨٤) إلى ذلك بقولهما: «إن مهمة المدرسة الابتدائية أصلاً هي تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ، وإذا أخفقت المدرسة الابتدائية في هذه المهمة، فقد أخفقت إخفاقاً ذريعاً في أهم هدف من أهدافها. ولذلك ينادي التربويون دائماً: القراءة القراءة؛ لأن كثيراً من المشكلات الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما بعدها يعود إلى الضعف في القراءة».

إن القراءة تعد عاملاً مهماً في تكوين عقل الطالب إذ إنها تكسبه قدرة التعبير والفهم، وإذا أصبح مجيداً للقراءة استطاع المضي قدماً في تعلم بقية المواد وفروع المعرفة. ولعل من أهم أهداف القراءة لدى المسلم «تأكيد الصلة بكتاب الله وسنة نبيه، والاعتزاز بما خلفه لنا الآباء والأجداد والأسلاف من تراث فكري وعلمي وأدبي ولغوي. ويجدر بنا ألا ننسى أن أول كلمة نزلت من السماء على قلب رسولنا الكريم هي قوله عز وجل: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾، وهذا الأمر الجليل ينبغي أن يدفعنا إلى أن يكون كل واحدٍ من أمتنا قارئاً، طالباً لمزيد من العلم والمعرفة» (معروف، ١٩٩١م، ص ص٨٩-٩٠).

أكد المهتمون بقضايا القراءة أهمية العناية بالقراءة الجهرية حيث ذكر روت مان (١٩٩١م، Routman) أهمية القراءة الجهرية وضرورة التركيز عليها بشكل يومي في مختلف المراحل. وذكر كولنن (١٩٩٢م، Culinan) أن القراءة الجهرية ضرورية للأطفال بغض النظر عن قراءتهم بمفردهم، ويؤكد أن القراءة الجهرية ليست مجرد ترديد للألفاظ، بل هي نشاط اجتماعي يتعلم من خلاله الأطفال عن حياتهم

وأسرهم وأهمية وجودهم في الحياة. أما سلون (١٩٩١م، Sloan) فأشار إلى أن القراءة الجهرية تنمي أسس تعلم المعرفة لدى الأطفال ، وتساعدهم ليصبحوا قراءً جيدين ، كما أنها تساعدهم في تنمية مهارة الكتابة .

وفي هذا السياق يقول (يونس والكندري ، ١٩٩٨م، ص ٨٦) : "وترجع أهمية القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية إلى أنها تنمي مهارات النطق عند التلميذ . . . وتبث الثقة في نفوس التلاميذ وتعودهم على التعبير عن آرائهم وحاجاتهم وأفكارهم بجرأة وشجاعة ، وتقضي على الخجل الذي يسيطر على بعض التلاميذ ويعوقهم عن أداء وظائفهم ويعوق تقدمهم والتعبير عن حاجاتهم وتقديم أنفسهم إلى الآخرين" .

ومن خلال القراءة الجهرية يتمكن المعلم من تعرف أخطاء تلاميذه في النطق ، ومن ثم يسعى إلى تصحيحها شيئاً فشيئاً . وهذا هو محور اهتمام هذه الدراسة .

مشكلة الدراسة :

يحظى تعليم القراءة في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير ، ويتضح ذلك جلياً في تخصيص كتب للقراءة ذات موضوعات عدة ، وكذلك في عدد الحصص المقررة . وعلى الرغم من ذلك تستمر الشكوى من كثرة عدد التلاميذ الذين لا يجيدون القراءة الجهرية .

ويشير (فضل الله ، ١٩٩٨م، ص ٩٩) إلى هذه القضية بقوله "ومن الظواهر الملحوظة عند بعض الطلاب والطالبات سوء القراءة وكثرة الأخطاء فيها . ويعد الضعف القرائي ظاهرة واضحة في مدارسنا ، فلا يخلو فصل دراسي - في أي مرحلة تعليمية - من عدد من التلاميذ المتعثرين في القراءة ، والذين يقل مستواهم القرائي عن أقرانهم بعام أو أكثر . ويأتي هذا الضعف في القراءة نتيجة لضعف عقلي يحول بين التلميذ وبين تعلمه القراءة بالمستوى العادي ، أو بسبب ظروف أخرى تعليمية أو غير تعليمية تجعله أقل في نموه القرائي . . . إن من المهم أن يكون المعلم عامة ، ومعلم اللغة العربية خاصةً قادراً على تحديد المستوى القرائي لتلاميذه ، ومعرفة أسباب التخلف في القراءة ، ووضع العلاج المناسب لمواجهتها" .

انطلاقاً مما تقدم، ومن خلال مقابلة الباحث- خلال عمله مشرفاً على طلاب التربية الميدانية – لكثير من معلمي اللغة العربية وتذمر كثير منهم من ضعف الطلاب وكثرة الأغلاط التي يرتكبونها في أثناء القراءة الجهرية جاءت فكرة هذه الدراسة ، التي تهدف إلى تعرف أكثر الأغلاط شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض كما تبدو لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها؛ من أجل الإسهام في تطوير الأداء القرائي لطلابنا وطالباتنا، وقد تم التركيز على الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؛ لأنها المرحلة التي يفترض فيها أن التلاميذ قد تمكنوا من امتلاك المهارات الأساسية للقراءة الجهرية ، ولأن معرفة هذه الأغلاط وتواترها وأخذها مباشرةً من الميدان، كل ذلك يتيح الفرصة المناسبة لوضع البرامج العلاجية التي تساعد على تخفيفها ومن ثم التخلص منها .

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، كما يراها المعلمون؟

٢- ما الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، كما تراها المعلمات؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر المعلمين والمعلمات بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٤- هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين متغيري العمر والخبرة من جهة، ووجهتي نظر المعلمين والمعلمات من جهة ثانية بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

أهمية البحث :

تكمن أهمية هذه الدراسة في نقاط رئيسة عدة من أبرزها :

١ - تقدم هذه الدراسة المعلومات والتشخيص القائم على نتائج البحث العلمي للمعنيين بتدريس اللغة العربية ولفت انتباههم إلى أكثر الأغلاط شيوعاً في القراءة الجهرية ؛ لتكون عوناً لهم في اتخاذ القرار المناسب عند وضع برامج علاجية لتلك الأغلاط .

٢ - فتح الطريق أمام بحوث جديدة لدراسة الأغلاط في القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، أو غيرها من المراحل في مدينة الرياض أو غيرها من مدن المملكة العربية السعودية .

٣ - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تعرف أولياء أمور التلاميذ إلى أكثر الأغلاط شيوعاً في القراءة الجهرية ، ليحاولوا مساعدة أبنائهم وبناتهم في التخفيف ومن ثم التخلص من هذه الأغلاط .

٤ - يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع برامج لتدريب معلمي اللغة العربية على الأساليب الكفيلة بعلاج مشكلات التلاميذ في القراءة الجهرية .

أهداف البحث :

١ - تحديد الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض ، حتى يمكن توجيه الاهتمام إليها ، والتركيز عليها أثناء تدريس اللغة العربية عامةً وأثناء تعليم القراءة خاصةً .

٢ - التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر المعلمين والمعلمات بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض .

٣ - التحقق من وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين متغيري العمر والخبرة من جهة ، ووجهتي نظر المعلمين والمعلمات من جهة ثانية بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض .

فرضيتا البحث :

حيث إن السؤالين الأول والثاني يهدفان إلى معرفة وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض ، فإنه ليس هناك فرضية صفرية لهذين السؤالين ، إلا أن هناك فرضية للسؤال الثالث والرابع كالآتي :

فرضية السؤال الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين وجهتي نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض .

فرضية السؤال الرابع : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متغيري العمر والخبرة من جهة ، ووجهتي نظر المعلمين والمعلمات من جهة ثانية بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض .

حدود الدراسة :

١- أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٢/ ١٤٢٣هـ .

٢- أجريت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية .

التعريفات الإجرائية للمصطلحات المستخدمة في البحث :

١- الأغلاط : ما يرتكبه التلاميذ من أغلاط ناجمة عن اضطراب في الأداء . (عمار، ١٩٩٦م) .

٢- التكرار : يقصد به تكرار قراءة الكلمة .

٣- الإبدال : يقصد به وضع حرف مكان آخر ، كأن يقرأ الطفل كلمة (يعفو) "يفعو" بوضع الفاء مكان العين .

٤- القلب : يقصد به وضع كلمة مكان أخرى، كأن يقرأ الطفل "على عزم أهل القدر تأتي العزائم" بدلاً من "على قدر أهل العزم تأتي العزائم".

٥- الحذف : يقصد به إهمال أو إسقاط بعض الكلمات أثناء القراءة.

٦- الإضافة : يقصد به أن يضيف القارئ كلمات من عنده تتلاءم وسياق النص من الناحية التركيبية.

٧- القراءة المتقطعة : يقصد به عدم قراءة العبارات كاملةً، ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم أو عدم الفهم الكامل للمقروء.

٨- الصفوف العليا : الصف الرابع، والصف الخامس، والصف السادس من المرحلة الابتدائية وتقابلها الصفوف الدنيا (الأول، الثاني، الثالث).

٩- القراءة الجهرية : هي القراءة التي ينطق القارئ من خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة، صحيحةً في مخارجها، مضبوطةً في حركاتها، مسموعةً في أدائها، معبرةً في معانيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: أهداف تدريس مقرر القراءة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية:

حددت وزارة المعارف أهداف تدريس القراءة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية حسب ما ورد في وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (١٤٢٢هـ) بما يأتي:

١- أن يتمكن التلميذ من مهارات الاستماع وآدابه.

٢- أن ينمي ثروته من المفردات والتراكيب الجديدة.

٣- أن يتعرف بعض فنون التعبير في اللغة العربية.

٤- أن تزداد قدرته على القراءة الصحيحة للقرآن الكريم، والأحاديث النبوية، والنصوص الأدبية.

٥- أن يحفظ في كل صف (٦٠) بيتاً من الشعر، و (٢٠) سطراً من القرآن الكريم والحديث الشريف.

٦- أن يميل إلى التنغيم والإيقاع الشعري.

٧- أن يتمكن من مهارات القراءة الجهرية (الجرأة ، والطلاقة ، والتنغيم ، وتمثيل المعنى ، وسلامة الوقف ، والضبط الصحيح).

٨- أن ينمي مهارة سرعة القراءة مع فهم المقروء.

٩- أن يكتسب مهارات القراءة الصامتة (القراءة بالعين دون تحريك الشفاه ، الفهم وتتبع المعاني، السرعة).

١٠- أن يستحضر ما قرأه من أفكار وإعادة صياغتها بأسلوبه.

١١- أن يرقى لديه مستوى التعبير بما يتلاءم ونموه العقلي.

١٢- أن يميل إلى القراءة الحرة ويحول بها وقت الفراغ إلى متعة نافعة.

١٣- أن ينمي قدرته على التفكير السليم.

معظم هذه الأهداف كما يبدو ، يتجه نحو تمكين التلاميذ من مهارات القراءة وتوظيفها في تنمية معارف الطلاب ، كما تتضح العناية بالقراءة الجهرية في الهدف السابع الذي يتضمن تمكين الطلاب والطالبات من مهارات القراءة الجهرية (الجرأة ، والطلاقة ، والتنغيم ، وتمثيل المعنى ، وسلامة الوقف ، أو الضبط الصحيح). وهذا كله لن يتحقق إن كانت لديهم صعوبات قرائية وأغلاط في القراءة.

لذلك كان من الضروري الكشف عنها ومحاولة معرفة أسبابها ومن ثم علاجها حتى يصبح الطلاب والطالبات قراءً جيدين يحبون القراءة ويستمتعون بها.

ثانيا: الدراسات السابقة:

لا توجد دراسات سابقة على المستوى المحلي أو العربي مما يعالج وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائي- على حد علم الباحث- ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت أنواع الأغلاط في أثناء القراءة الجهرية بشكل عام وسيتم عرض هذه الدراسات مصنفة في فئتين، إحداهما الدراسات التي أجريت في

المجال العربي، والأخرى تلك الدراسات التي تمت على المستوى الأجنبي.

١- الدراسات العربية:

في مصر، قام (لطفي، ١٩٥٧م) ببحث تجريبي بعنوان "التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية" مستخدماً مجموعةً من الاختبارات المقننة، والاختبارات العادية وعدداً من التمارين والتدريبات اللغوية. وهدف البحث إلى تشخيص جوانب الضعف في القراءة بنوعيها الجهرية والصامتة. وقد أظهرت الدراسة أن أغلاط الطلبة في القراءة الجهرية تتركز في الجوانب الآتية: سوء النطق، وحذف بعض الحروف أو الكلمات من النص أثناء عملية القراءة، وإضافة حروف أو مقاطع أو كلمات إلى النص المقروء من عند الطالب، واستبدال حرف بحرف أو مقطع بمقطع أو كلمة بأخرى من خارج النص، وتكرار حروف أو كلمات أثناء عملية القراءة.

وأجرت (الملا، ١٩٨٧م) دراسةً بعنوان "التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه". هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهم جوانب التأخر في القراءة الجهرية عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، وأثر البرامج العلاجية في القضاء على ذلك التأخر من خلال تصميم برنامج علاجي يساعد التلميذات على التخلص من أغلاط القراءة الجهرية أو الحد منها. تكونت عينة الدراسة من ثمان وستين (٦٨) تلميذة من الصف الرابع الابتدائي من المتأخرات في بعض مهارات القراءة الجهرية، قسمت العينة إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، ثم طبق على المجموعة التجريبية البرنامج العلاجي. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: أن بعضاً من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر يعانين من التأخر في بعض مهارات القراءة الجهرية، وأن أكثر الأغلاط شيوعاً بينهن ما يتعلق بتعرف الكلمة والإضافة والحذف. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسناً في مستوى التلميذات المعالجات في اختبار القراءة الجهرية البعدي، وأن البرنامج العلاجي يصلح لعلاج مشكلة تأخر التلميذات في الصف الرابع الابتدائي في بعض مهارات القراءة الجهرية.

وقام (الشهاب ، ١٩٨٧م) بدراسة هدفت إلى وصف وتحليل الأغلاط الشائعة في القراءة الجهرية عند طلبة الصفوف الابتدائية الثاني والرابع والسادس في لواء جرش. وقد تناولت الدراسة علاقة المستوى الصفي بنوعية الأغلاط القرائية وفق نظام جودمان وبيرك المسمى بنظام الأغلاط القرائية ، كما هدفت الدراسة إلى استقصاء الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في أثناء القراءة. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثين (٣٠) تلميذاً. وقد أشار البحث إلى أن أعلى أنواع الأغلاط نسبة هو الإبدال ، يليه غلط الحذف ، ثم غلط الإضافة.

وأجرت (أبوعين ، ١٩٨٨م) دراسة بعنوان "وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليليها لدى طلبة الصف السابع والثامن والتاسع في محافظة إربد". وقد هدفت الدراسة إلى تقصي أغلاط طلبة الصف (السابع والثامن والتاسع) في القراءة الجهرية باللغة العربية في محافظة إربد للعام الدراسي ١٩٩٠/ ١٩٩١م، كما هدفت إلى البحث عن الإستراتيجيات القرائية التي يستخدمها الطلبة في أثناء عملية القراءة. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثين (٣٠) طالباً في مدارس محافظة إربد ، من المستوى التحصيلي المتوسط. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أغلاط الطلبة تركزت في الأنواع الثلاثة الرئيسية : الإبدال ، والإضافة ، والحذف.

أما (الصمادي و الربضي، ١٩٨٨م) فقد أجريا دراسةً بعنوان "التباين اللغوي في القراءة الشفهية في اللغة العربية لدى طلبة السادس الابتدائي والثالث الإعدادي، والثاني الثانوي في مدارس مدينة إربد في الأردن". وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنواع التباين اللغوي الذي يرتكبه الطلبة في الأردن في القراءة الشفهية في اللغة العربية، والإستراتيجيات التي يستخدمونها في أثناء ذلك. كما هدفت إلى تجربة صلاحية الأداة المعروفة بـ RMI لبيرك وجودمان، المستخدمة في تحليل قراءة الطلبة، وإظهار قدراتهم اللغوية، ونقاط القوة والضعف لديهم في مجال اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من خمسة عشر (١٥) طالباً، تمَ اختيارهم عشوائياً من الصفوف السادس الابتدائي والثالث الإعدادي، والثاني ثانوي بالتساوي. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أنواع

التباين الذي يقع فيها الطلبة في أثناء القراءة هي الإبدال، والإدخال، والحذف، والتقديم.

وقام (مقدادي، ١٩٩٠م) بإجراء دراسة على ستة وثلاثين (٣٦) تلميذاً من الصفوف الثلاثة: الرابع، السادس، والثامن بهدف دراسة تأثيرمستوى الصف الدراسي والقدرة القرائية للتلاميذ على استخدامهم لإستراتيجيتي التنبؤ والتصحيح الذاتي في أثناء قراءتهم الجهرية لمواد مكتوبة تلائم قدراتهم القرائية. قام الباحث بتحليل الأغلاط في القراءة الجهرية التي ارتكبها هؤلاء الطلاب عندما قرأوا ثلاثة نصوص مختارة، ويمثل هؤلاء الطلبة مستويين مختلفين للقدرة القرائية: قوي وضعيف. وقد استخدم في تحليل الأغلاط قائمة مختصرة لقائمة جودمان وبيرك (RMI) اعتمدت في عدد من الدراسات لهذا الغرض. وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأغلاط مرتبطة بالمتغيرات الثلاثة: الشبه الصوتي والمقبولية في السياق والتصحيح الذاتي، وعزي ذلك إلى مستوى الصف الدراسي والتفاعل بينه وبين القدرة القرائية. كذلك ظهرت فروق دالة إحصائياً في التصحيح الذاتي تعزى إلى المتغيرين المذكورين.

وأنجز (عويدات ومرشد، ١٩٩١م) دراسةً عنوانها "عيوب القراءة الجهرية ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في الأردن، وأثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليمي للطلبة في طبيعة هذه العيوب". هدفت الدراسة إلى الكشف عن عيوب القراءة الجهرية عند تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيين (الأساسيين) في محافظات عمان والزرقاء، وإربد، والمفرق؛ وإلى التأكد من أثر كل من المستوى الصفي والجنس ودخل الأسرة، ووظيفة الأب في طبيعة أغلاط الطلبة في القراءة. وقد تكونت عينة الدراسة من أربعمئة (٤٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين من المدارس الحكومية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأغلاط شيوعاً عند تلاميذ العينة كان الإبدال، ويليه الإضافة، ثم الحذف.

وفي بحث أجري على (١١٢) مئة واثنتي عشرة تلميذة ، قامت (الكثيري، ٢٠٠٠م) بدراسة هدفت إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض . وقد أظهرت الدراسة أن التلميذات ذوات الصعوبات القرائية في بعض مهارات القراءة الصامتة لديهن صعوبات تكمن في فهم الجملة وفهم الفقرة . ثم إن الأداء القرائي لديهن كان غير منتظم ، أما حصولهن على الدرجات المرتفعة فيعود إلى التخمين والصدفة . كما أظهرت نتائج الدراسة عند تطبيق اختبار القراءة الجهرية أن التلميذات لديهن صعوبات تتمثل فيما يأتي :

أ - البطء في تعرف الرموز ، وقد كشفت النتائج أن التلميذات يسرفن في تحليل الكلمات ويقرأن الكلمات حرفاً حرفاً وكلمة كلمة إلى أن يستقررن على شكل نهائي لقراءة الكلمات ؛ وأنهن يواجهن صعوبات في تفسير الرموز البصرية ، ويفقدن المعنى ، وتظهر عليهن علامات الإحباط .

ب - أغلاط في قراءة الكلمات ، وقد تركزت في الأنواع الأربعة الآتية : غلط الإضافة كان أكثرها شيوعاً بين التلميذات ، وقد بلغت نسبته (٥٨٪) ، تلاه غلط الحذف وقد جاءت نسبته (٥٤٪) ، ثم غلط الإبدال في الحروف بنسبة (٤٠٪) ، فغلط عدم التعرف إلى الكلمة بنسبة (١٢٪) .

٢ـ الدراسات الأجنبية :

قام جودمان (١٩٦٥م، Goodman) بدراسة حول أغلاط القراءة ، وقد أجريت الدراسة على (١٠٠) مئة من طلاب المستويات الأول والثاني والثالث في مدرسة واحدة ، حيث أعطي الطلاب قائمة بالمفردات تتناول إحدى القصص المناسبة لمستواهم ، ثم طلب إليهم قراءتها ، ومن ثم قراءة القصة قراءة جهرية . أظهرت الدراسة أن الطلاب إستطاعوا قراءة مفردات كثيرة قراءة صحيحة داخل النص في حين لم يستطيعوا قراءتها في قائمة المفردات .

وأجرى ناي وليبا (١٩٧٥م، Ney and Leyba) دراسة بعنوان " تحليل الأغلاط في الكتابة " . أجريت الدراسة على تسعة (٩) تلاميذ وست عشرة (١٦) تلميذة في

الصف الرابع الابتدائي. وقد أظهرت الدراسة أن الأغلاط تمثلت في: حذف بعض العبارات، ثم حذف الأسماء، ثم حذف الأدوات المساعدة.

أما ناي (١٩٨٠م، Nay) فقد أنجزت دراسةً حول تحليل الأغلاط في القراءة والكتابة. أجريت الدراسة على (١٦) ستة عشر تلميذاً من الصف الرابع الابتدائي، وذلك بإجراء مقارنة للأغلاط التي يرتكبونها في أثناء الكتابة مع الأغلاط التي يرتكبونها في أثناء القراءة. وقد أظهرت الدراسة أن هناك تشابهاً كبيراً في الأغلاط التي يرتكبونها في أثناء القراءة والكتابة، مما يشير إلى أنهما عمليتان متشابهتان. وقد بينت الدراسة أن غلطي الإضافة والإبدال كانا عاليين في القراءة، بينما كان غلط الحذف عالياً في الكتابة.

وقام تيرنر (١٩٨٠م، Turner) بدراسة حول أصناف أغلاط القراءة الجهرية لدى (٩٣) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقد صنفت الأغلاط إلى الأنواع الآتية: أغلاط متعلقة بشكل الكلمة، وأغلاط متعلقة ببناء الجملة، وأغلاط متعلقة بدلالة الألفاظ، وأغلاط متعلقة بتصحيح الطفل نفسه في أثناء القراءة. وقد أظهرت الدراسة أن أغلاط الأطفال تركزت في النطق واللفظ وإبدال الحروف، وحذف الكلمات، والإضافة.

وأجرى هودجز (١٩٩٩م، Hodges) دراسةً تتعلق بتأثير المعلومات السابقة في قراءة النص. أجريت هذه الدراسة على (٢٠) تلميذاً وتلميذةً في الصف الثاني الابتدائي يقرأون قراءة جهرية، حيث قسمهم إلى مجموعتين: ضابطة تقرأ النص دون دراسة سابقة، وتجريبية درست النص على شكل قراءة سابقة مع مناقشة للمفردات وللنص بشكل عام. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين لديهم معلومات سابقة عن النص قبل قراءته يرتكبون أخطاء قليلة بعكس الذين ليس لديهم معلومات عن النص.

خلاصة الدراسات السابقة:

يتبين مما سبق وجود دراسات عدة بهدف وصف الأغلاط الشائعة وتحليلها في

القراءة الجهرية ، وهذه الدراسات تختلف في مناهجها وأساليبها ، ويمكن إيجاز أهم نتائج الدراسات السابقة فيما يأتي :

١ - لا توجد دراسات تعالج الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من جهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية أو العالم العربي، حسب علم الباحث .

٢- أن تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية يقرأن الكلمات حرفاً حرفاً وكلمة كلمة إلى أن يستقررن على شكل نهائي لقراءة الكلمات ، ويواجهن صعوبات في تفسير الرموز البصرية ، ويفقدن المعنى وتظهر عليهن علامات الإحباط ، ولديهن أغلاط في قراءة الكلمات تركزت في الأنواع الأربعة الآتية : الإضافة ، تلاه الحذف ، الإبدال ، فعدم التعرف إلى الكلمة (نورة الكثيري ، ٢٠٠٠م) .

٣- أن بعضاً من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر يعانين من التأخر في بعض مهارات القراءة الجهرية ، وأن أكثر الأخطاء شيوعاً بينهن ما يتعلق بتعرف الكلمة والإضافة والحذف . كما أن هناك تحسناً في مستوى التلميذات المعالجات في اختبار القراءة الجهرية البعدي ، وأن البرنامج العلاجي يصلح لعلاج مشكلة تأخر التلميذات في الصف الرابع الابتدائي في بعض مهارات القراءة الجهرية (بدرية الملا ، ١٩٨٧م) .

٤- أشارت أغلب الدراسات أن معظم أغلاط الطلبة في القراءة الجهرية تتركز في الجوانب الآتية : سوء النطق ، يليه الإبدال ، والإضافة ، فالحذف (لطفي ، ١٩٥٧م ، الشهاب ، ١٩٨٧م ، خلود أبوعين ، ١٩٨٨م ، الصمادي والربضي ، ١٩٨٨م ، عويدات ومرشد ، ١٩٩١م ، تيرنر Turner ، ١٩٨٠م) .

٥- أن التلاميذ استطاعوا قراءة مفردات كثيرة قراءة صحيحة داخل النص في حين لم يستطيعوا قراءتها في قائمة المفردات (جودمان Goodman ، ١٩٦٥م) .

٦- أظهرت بعض الدراسات أن هناك تشابهاً كبيراً في الأغلاط التي يرتكبها

التلاميذ في أثناء القراءة والكتابة، مما يشير إلى أنهما عمليتان متشابهتان (ناي وليبا Ney and Leyba 1975، ناي Nay، ١٩٨٠م).

٧- أن المعلومات السابقة عن النص لها تأثير في قراءته، حيث بينت إحدى الدراسات أن الطلاب الذين لديهم معلومات سابقة عن النص قبل قراءته يرتكبون أغلاطا قليلة بعكس الذين ليس لديهم معلومات عن النص (هودجز Hodges، ١٩٩٩م).

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث أُخذ رأي أفراد عينة البحث عن طريق أداة البحث (الاستبانة) ومن ثم تم تحليل البيانات والخروج بالنتائج والمقترحات، ويتضمن هذا المنهج العناصر الآتية:

أداة الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة صمم الباحث أداةً (استبانة) بغرض معرفة آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية (عينة الدراسة) حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في أثناء القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. وقد تكونت هذه الأداة مما يأتي:

أ- تعريف المصطلحات الواردة في الاستبانة.

ب- معلومات شخصية عن أفراد العينة.

ج- سؤال مفتوح عن رأي أفراد العينة في أشيع غلط يقع فيه التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية.

د- قائمة بأهم الأغلاط الشائعة التي يرتكبها التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية على شكل أزواج يتكون من خمس عشرة فقرة.

هـ- مقياس بأهم الأغلاط الشائعة التي يرتكبها التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية يتكون من ست فقرات ضمن مقياس رباعي (يحدث بشكل قليل جداً- يحدث بشكل قليل- يحدث بشكل كثير- يحدث بشكل كثير جداً).

وقد مرت عملية بناء هذا المقياس بالإجراءات الآتية :

١ - مراجعة شاملة لمجموعة من الكتب والدراسات في مجال تدريس القراءة من أجل حصر أشيع الأغلاط التي يرتكبها التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية، وقد أشار المتخصصون إلى الأغلاط الآتية: التكرار، والإبدال، والقلب، والحذف، والإضافة، والقراءة المتقطعة.

٢- قام الباحث بصياغة الاستبانة وفقاً للمقياس الإحصائي الذي سيتبعه في الدراسة وهو مايعرف بمقارنة الأزواج (Paired Comparison) اعتماداً على اطلاعه على الكتب والدراسات التي تناولت الأغلاط في أثناء القراءة الجهرية.

٣- تم عرض الاستبانة على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية ومناهجها، ثلاثة في قسم المناهج وطرائق التدريس، واثنين في قسم تعليم اللغة العربية ، وذلك من أجل تحكيم الاستبانة .

٤- تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية تتكون من (١٥) معلماً، و(١٥) معلمةً من أجل معرفة الوقت المتوقع للإجابة، ووضوح البنود، وإضافة الملحوظات والاقتراحات إليها. كما تم قياس الصدق والثبات وجاءت المعدلات مناسبة ومقبولة .

صدق المحتوى للأداة :

تم التحقق من صدق محتوى الأداة بعرضها على المتخصصين في مجال تدريس القراءة واللغة العربية والأخذ بمرئياتهم واقتراحاتهم .

ثبات الأداة :

تم التحقق من ثبات الجزء الثالث من الاستبانة باستخدام طريقة (ألفاكرونباخ) . وقد بلغ معامل ألفا (٦٠, ٠).

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض . وقد بلغ عدد أفراد العينة النهائي (٢٠٢) مئتين واثنين من المعلمين والمعلمات . منهم (١٠٦) مئة وستة معلمين ، و(٩٦) ست وتسعون معلمةً ، ويوضح الجدول (١) توزع العينة بحسب الجنس .

جدول (١)

توزع عينة الدراسة حسب الجنس

النوع	العدد	النسبة المئوية
المعلمون	١٠٦	٥٢,٥
المعلمات	٩٦	٤٧,٥
المجموع	٢٠٢	٪١٠٠

ويعرض الجدولان (٢ ، ٣) توزيع عينة الدراسة حسب المراكز التعليمية في مدينة الرياض .

الجدول (٢)

توزع عينة المعلمين حسب المراكز التعليمية في مدينة الرياض

المركز	العدد	النسبة المئوية
الوسط	٢٥	٢٣,٦
الشمال	١٦	١٥,١
الجنوب	١٨	١٧
الشرق	٢٦	٢٤,٥
الغرب	٢١	١٩,٨
المجموع	١٠٦	٪١٠٠

الجدول (٣)

توزع عينة المعلمات حسب المراكز التعليمية في مدينة الرياض

المركز	العدد	النسبة المئوية
الشمال	٢٥	٢٦
الجنوب	٢٨	٢٩,٢
الشـرق	٢٣	٢٤
الغـرب	٢٠	٢٠,٨
المجمـوع	٩٦	٪١٠٠

ويلحظ مما سبق أن عدد المجيبين من المعلمين في مركز الشرق أكثر المراكز، يليه مركز الوسط، ثـم مركز الغرب، ثم مركز الجنوب، فمركز الشمال. أما المعلمات فيلحظ أن أكثر المجيبات من مركز الجنوب، يليه الشمال، ثم الشرق، فالغرب.

ويعرض الجدول (٤) المتوسط العمري، ومتوسط عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة. ويلحظ أن المتوسط العمري للمعلمين قد وصل إلى ٣٠,٨٣، أما المعلمات فقد وصل إلى ٣١,٥٨، ووصل متوسط عدد سنوات الخبرة للمعلمين ٧,٦٠، أما المعلمات فقد وصل ٩,٥٥ .

الجدول (٤)

المتوسط العمري والمتوسط لعدد سنوات الخبرة لأفراد العينة

النوع	المتوسط العمري	متوسط عدد سنوات الخبرة
المعلمون	٣٠,٨٣	٧,٦٠
المعلمات	٣١,٥٨	٩,٥٥

ن= ٢٠٢

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات هي :

١ - مقارنة الأزواج (Paired Comparison) للإجابة عن السؤالين الأول والثاني . ويتم في هذا الأسلوب مقارنة كل غلط من الأغلاط الشائعة في أثناء القراءة الجهرية مع كل غلط من الأغلاط الأخرى بما مجموعه (١٥) خمسة عشر زوجاً . وفي كل فقرة تتم المقارنة بين كل غلطين حيث يسأل أفراد العينة ليختاروا الغلط الأكثر شيوعاً من وجهة نظرهم .

٢ - (Circular Triad) ويتم استخدامه لمعرفة الإجابات المتناقضة عند استخدام أسلوب مقارنة الأزواج (Paired Comparison) ، فعلى سبيل المثال لو افترضنا أن أحد المجيبين اختار الإبدال على أنه أكثر حدوثاً من التكرار ، والتكرار بصفته أكثر حدوثاً من الحذف ، ولكنه قال : إن الحذف أكثر حدوثاً من الإبدال ، فإن إجابته لن تكون منطقية وسيعد متناقضاً في إجابته . ومن هنا يتم استبعاد إجابته - إذا كان لديه أكثر من أربع تناقضات في مجموع إجاباته - ويتم تحليل البيانات مرة أخرى لعمل مقارنة بين النتيجتين ومعرفة مدى تأثير استبعاد أفراد العينة الذين لديهم تناقض ، وهذا من خطوات هذا الأسلوب الإحصائي .

٣ - اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين وجهتي نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في أثناء القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض .

٤ - معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيري العمر والخبرة من جهة ، ووجهتي نظر المعلمين والمعلمات من جهة ثانية بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض .

عرض النتائج ومناقشتها :

سوف تتم معالجة نتائج البحث من خلال الإجابة عن سؤاليه ، والتحقق من صحة فرضيتيه على النحو الآتي :

السؤال الأول: ما الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، كما يراها المعلمون؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي المعروف بمقارنة الأزواج (Paired Comparison)، وقد قام الباحث بتطبيق هذا الأسلوب مرتين على النحو الآتي:

١- تطبيقه على جميع أفراد العينة من كل جنس على حدة.

٢- تطبيقه بعد أن استبعد من كامل العينة كل من لديه أربعة تناقضات أو أكثر حسب نتيجة مايعرف بـ(Circular Triad) وقد بلغ عدد المستبعدين (١٣) معلماً و (٨) معلمات.

ويبين الجدول (٥) وجهة نظر معلمي اللغة العربية - في كلتا الحالتين- حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

الجدول (٥)

وجهة نظر معلمي اللغة العربية حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض

الخطأ	القيمة مع جميع أفراد العينة	القيمة مع أفراد العينة دون أربعة تناقضات
القراءة المتقطعة	١,٣٥٥	١,٢٦٨
تكرار الكلمات	٠,٥٩١	٠,٦١٦
الحذف	٠,٤٦٨	٠,٤٨٥
الإبدال	٠,٤٣٤	٠,٤٤١
الإضافة	٠,٠٤١	٠,٥٤٧
القلب	٠,٠٠	٠,٠٠
	ن= ١٠٦	ن= ٩٣

وفي كلتا الحالتين - من وجهة نظر المعلمين - يبين الجدول السابق أن القراءة المتقطعة هي أكثر الأغلاط التي يقع فيها التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، يليه تكرار الكلمات، ثم الحذف، ثم الإبدال، ثم الإضافة، فالقلب.

السؤال الثاني: ما الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، كما تراها المعلمات؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحث -كذلك- الأسلوب الإحصائي المعروف بمقارنة الأزواج (Paired Comparison) ويبين الجدول (٦) وجهة نظر معلمات اللغة العربية - في كلتا الحالتين- حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

الجدول (٦)

وجهة نظر معلمات اللغة العربية حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض

الخطأ	القيمة مع جميع أفراد العينة	الخطأ	القيمة مع أفراد العينة دون أربعة تناقضات
القراءة المتقطعة	١,٤٦٧	القراءة المتقطعة	١,٣١٣
تكرار الكلمات	٠,٥٦١	تكرار الكلمات	٠,٥٠٥
الحذف	٠,٣٤٠	الحذف	٠,٣٣٢
الإبدال	٠,٣١٣	الإبدال	٠,٣٠٤
القلب	٠,٠٢٥	الإضافة	٠,٠٠٨
الإضافة	٠,٠٠٠	القلب	٠,٠٠٠
	ن= ٩٦		ن= ٨٨

في الحالة الأولى- مع جميع أفراد عينة المعلمات- يبين الجدول السابق أن القراءة المتقطعة هي أكثر الأغلاط التي تقع فيها التلميذات في أثناء القراءة الجهرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، يليه تكرار الكلمات، ثم الحذف، ثم الإبدال، ثم القلب ، فالإضافة . أما في الحالة الثانية -بعد استبعاد إجابات المعلمات اللاتي لديهن تناقضات- فقد جاء ترتيب الأغلاط كالآتي: القراءة المتقطعة- تكرار الكلمات- الإبدال- الحذف- الإضافة- القلب .

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين وجهتي نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض . وللتحقق من هذا الفرض فقد تم تطبيق اختبار (ت) .

ويشير الجدول (٧) إلى أن أعلى متوسط لدى المعلمين هو متوسط غلط القراءة المتقطعة (٦٠ , ٣) ، وأقل متوسط هو لغلط القلب (٩٤ , ١) ، أما ما يخص المعلمات فيتبين من الجدول أن أعلى متوسط هو متوسط غلط القراءة المتقطعة (٥٥ , ٣) ، وأقل متوسط هو متوسط غلط الإضافة (٢٩ , ٢) .

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات التابعة / المتغير المستقل	الإبدال	القلب	الحذف	الإضافة	التكرار	القراءة المتقطعة
معلمون	٢,٢٥	١,٩٤	٢,٤٥	٢,٠٤	٢,٦٨	٣,٦٠
	٠,٩٩	٠,٩١	٠,٨٦	٠,٨٣	٠,٩٤	١,١٩
معلمات	٢,٤٢	٢,٣٠	٢,٦٦	٢,٢٩	٢,٦٧	٣,٥٥
	٠,٩٩	١,١٢	٠,٨٩	١,١٤	٠,٩٥	٠,٨١

وللتحقق من دلالة الفروق بين وجهتي نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية حول أكثر الأغلاط شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض ، حسبت (ت) ودرجة الدلالة للأغلاط بين المعلمين والمعلمات والتي يبينها الجدول الآتي .

جدول رقم (٨)

اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإبدال	٠,١٧	١	١,٢٢٦	٠,٢٢٢
القلب	٠,٣٦	١	٢,٥٠٩	٠,٠١٣
الحذف	٠,٢٠	١	١,٦٤٦	٠,١٠١
الإضافة	٠,٢٥	١	١,٨٢٢	٠,٠٧٠
التكرار	١,٢٦	١	٠,٠٩٥	٠,٩٢٥
القراءة المتقطعة	٥,١٧	١	٠,٣٥٧	٠,٧٢١

ويتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) تعزى إلى عامل الجنس، ووجهة نظرهم حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينــة الرياض ، إلا في غلط القلب حيث بلغت قيمة اختبار (ت) (٢,٥٠٩) وهي درجة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١٣) وجاء متوسط المعلمين (١,٩٤) في حين جاء متوسط المعلمات (٢,٣٠) ، وهذا يعني أن غلط القلب يحدث لدى الطالبات بدرجة أكبر من الطلاب . أما الأغلاط الأخرى وهي : الإبدال ، والحذف ،

والإضافة، والتكرار، والقراءة المتقطعة فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥, ٠) بين متغيري العمر والخبرة من جهة، ووجهتي نظر المعلمين والمعلمات من جهة ثانية بخصوص الأغلاط الأكثرشيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. وللتحقق من هذا الفرض فقد تم تطبيق معامل بيرسون، الذي يظهر نتائجه الجدول (٩).

جدول رقم (٩)

العلاقة بين متغيري العمر والخبرة من جهة، ووجهتي نظر المعلمين والمعلمات من جهة ثانية بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

المتغير	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	عدد العينة
العمر	٠,٠٥٣	٠,٤٩	١٧٢
الخبرة	٠,١١	٠,١٢	١٩٠

ويتبين من الجدول السابق عدم وجود أي علاقة بين متغيري العمر والخبرة ووجهتي نظر المعلمين والمعلمات بخصوص الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

إجابة السؤال المفتوح: وضع الباحث سؤالاً مفتوحاً هو: من وجهة نظرك، ما أشيع غلط يقع فيه التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ويبين الجدول (١٠) إجابات أفراد العينة على هذا السؤال.

جدول رقم (١٠)

إجابة السؤال المفتوح حول أشيع غلط يقع فيه التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض

عدد المجيبين من أفراد العينة من الجنسين	أشيع غلط يقع فيه التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض	النسبة المئوية
٦٢	القراءة المتقطعة	٣٠,٧
٢٦	حركات الإعراب	١٢,٨
٢٤	تكرار الكلمات	١١,٨٨
٢١	الحذف	١٠,٤
١٢	القلب	٥,٩٥
٩	علامات الترقيم	٤,٥
٩	الإبدال	٤,٥
٦	الإضافة	٢,٩٧
٣٣	لم يجيبوا	١٦,٣

ويلحظ من الجدول السابق أن اثنين وستين (٦٢) من أفراد العينة ذكروا أن القراءة المتقطعة هي أشيع غلط يقع فيها التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية ، وستةً وعشرين(٢٦) ذكروا عدم اهتمام التلاميذ بأداء حركات الإعراب في أثناء القراءة، وأربعةً وعشرين (٢٤) ذكروا تكرار الكلمات ، وواحداً وعشرين (٢١) الحذف، واثني عشر (١٢) القلب، وتسعة (٩) عدم العناية بعلامات الترقيم ، وتسعة (٩) الإبدال، وستة (٦) الإضافة، وثلاثةً وثلاثين (٣٣) لم يجيبوا .

مناقشة النتائج :

من خلال استعراض النتائج الإحصائية التي تمثل وجهتي نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، يتضح ما يأتي :

١- هناك تشابه واضح وملحوظ بين وجهتي نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض ، وهنا يطرح الباحث تفسيرين محتملين لذلك ، أولهما : التشابه الكبير في برامج إعداد المعلمين والمعلمات وتدريبهم ، أما التفسير الآخر فيعود إلى التشابه في تناول القضايا التربوية ومعالجتها التي يواجهها كل منهم لكونهم يعملون في المنطقة التعليمية نفسها .

٢- في الإجابة عن الجزء الثاني من الاستبانة ، وعند تطبيق عمليات الأسلوب الإحصائي مقارنة الأزواج (Paired Comparison) ، حصل عند بعض أفراد العينة تناقض في إجابتهم ، ويرجع الباحث هذا التناقض إلى أسباب عدة منها :

أ - السرعة في الإجابة .

ب - عدم فهم الاستبانة جيداً .

جـ - عدم الاهتمام عند الإجابة .

وقد أشار بعض المهتمين بهذا الأسلوب الإحصائي - ويس و ديوت (Weiss and Dewitt - ١٩٦٩م) - إلى هذه الأسباب وغيرها .

٣- أظهرت نتائج السؤال الأول والثاني للبحث أن القراءة المتقطعة - من وجهتي نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية - هي أكثر الأغلاط شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا ، وهذا ما لم تشر إليه الدراسات السابقة ، ويعتقد الباحث أن السبب في تركيز المعلمين والمعلمات على غلط القراءة المتقطعة يعود إلى كثرة وقوعها لدى طلاب المرحلة الابتدائية ؛ وذلك ناتج عن الخطأ في أداء حركات الإعراب وعلامات الترقيم التي لم تحظ بعناية كافية في دروس اللغة العربية .

٤- كذلك ، أظهرت نتائج السؤال الأول والثاني للبحث أن تكرار الكلمات من وجهتي نظر المعلمين والمعلمات يعد ثاني أكثر الأغلاط شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، ويرجع الباحث حدوث الغلط

إلى وجود بعض التلاميذ أو التلميذات الذين لديهم مشكلات قرائية أو غيرها ؛ مما يجعلهم يكررون الكلمات .

٥- أظهرت نتائج السؤال الأول والثاني للبحث أن الحذف والإبدال والإضافة من الأغلاط الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهتي نظر المعلمين والمعلمات ، وهي رؤية تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات العربية (لطفي، وخلود أبوعين، والصمادي و الربضي ، وعويدات ومرشد ، ونورة الكثيري) التي أشارت إلى حدوث هذه الأغلاط لدى التلاميذ أو التلميذات .

وهي رؤية تتفق كذلك مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأجنبية فقد أشار (ناي وليبا Ney and Leyba، وناي Nay ، وتيرنر Turner) إلى حدوث هذه الأغلاط .

٦- أظهرت نتائج السؤال الأول والثاني للبحث أن القلب هو أقل الأغلاط شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهتي نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية ، ويود الباحث هنا أن يوضح أن قيمة صفر في الأسلوب الإحصائي مقارنة الأزواج (Paired Comparison)لا تعني الصفر المطلق ، بمعنى أن هذا الغلط لايقع إطلاقاً ، وإنما المراد أنه يحدث بشكل أقل من الأغلاط الأخرى ، وذلك حسب هذا الأسلوب الإحصائي .

٧- اتفقت نتيجة السؤال المفتوح مع إجابة السؤالين الأول والثاني ، حيث ذكر أغلبية المجيبين أن القراءة المتقطعة هي أكثر الأغلاط شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، ثم التكرار، ثم الحذف ، ثم القلب ، ثم الإبدال، ثم الإضافة . وقد أضاف بعض أفراد العينة غلطين آخرين هما عدم عناية التلاميذ بحركات الإعراب و علامات الترقيم في أثناء القراءة، ويرى الباحث أن هذين الأمرين هما السبب وراء القراءة المتقطعة . واتفاق الإجابتين يعطي الباحث اطمئناناً في عملية ملء الاستبانات .

٨- أظهرت نتيجة السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جنس أفراد العينة ، ووجهتي نظرهم حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض ، إلا في غلط القلب، وهذا يعني أن غلط القلب يحدث لدى الطالبات بدرجة أكبر من الطلاب. أما الأغلاط الأخرى وهي : الإبدال، والحذف، والإضافة، والتكرار، والقراءة المتقطعة فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات.

٩- أظهرت نتيجة السؤال الرابع أن عاملي العمر والخبرة ليس لهما أي تأثير في وجهتي نظر المعلمين والمعلمات حول الأغلاط الأكثر شيوعاً في القراءة لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، ويرجع الباحث هذا الأمر إلى التشابه في طرائق التدريس بينهم ، ولضعف الاهتمام بالندوات الخاصة بالمعلمين والمعلمات التي تزيد من وعيهم بالقضايا التربوية المعاصرة ، والتي يفترض أن تعقد لهم في أثناء فترة الخدمة؛ إذ إنها تشجعهم على المناقشة، والاستفادة مما له علاقة بقضايا القراءة ومعالجتها.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يرى الباحث ضرورة مراعاة ما يأتي:

١- إعادة النظر في الأساليب المتبعة في تدريس اللغة العربية بصفة عامة، والقراءة بصفة خاصة بما يحقق زيادة الاهتمام بمهارات القراءة الجهرية.

٢- ضرورة إشتراك المعلمين في تصحيح أغلاط التلاميذ في أثناء القراءة في غير حصص اللغة العربية.

٣- ضرورة تكثيف التدريب على مهارات القراءة الجهرية في المدرسة والمنزل.

٤- تبصير أولياء الأمور بالأغلاط الشائعة عند أبنائهم وبناتهم أثناء القراءة الجهرية ومشاركتهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأبناء.

٥- تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة التي من خلالها يتعودون على أساليب القراءة الفعالة.

٦- وضع خطط لإكساب التلاميذ المهارات في القراءة الجهرية وعلاج الأغلاط الشائعة.

٧- ضرورة الاهتمام بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التهجئة أو نطق الكلمات التي تتسبب برداءة قراءتهم وكثرة وقوفهم أمام الكلمات، ومن ثم خوفهم من القراءة أمام زملائهم.

٨- ضرورة العناية بتدريس التلاميذ علامات الترقيم وأهمية مراعاتها أثناء القراءة، وكذلك حث الطلاب على الاهتمام بأداء حركات الإعراب لما تؤديه من دور مهم في تغيير المعنى.

٩- إن هذه الدراسة كانت محاولةً للوقوف على التعرف إلى الأغلاط الأكثر حدوثاً لدى التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية من خلال أخذ وجهة نظر أهل الميدان، ومن يقوم بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية وهم معلمو ومعلمات اللغة العربية، ومن خلال عينة عشوائية حاول الباحث أن يحدد ترتيب حدوث الأغلاط. ولعل هذه الدراسة تثير الآخرين لاستقصاءات أكثر والدخول في المرحلة العلاجية التي

قامت من أجلها هذه الدراسة ، ومن هنا يوصي الباحث بمتابعة ظاهرة الضعف في القراءة في المدارس الابتدائية ، والتعرف إلى الأغلاط ، ووضع البرامج العلاجية لها ؛ لأن القراءة واحدة من أساسات النظام التربوي .

مراجع الدراسـة

أولاً: المراجع العربية

١- السعدي، عماد، البوريني، زياد، موسى، عبدالمعطي (١٩٩١م): **أساليب تدريس اللغة العربية**. دار الأمل، إربد، الأردن.

٢- الشهاب، موسى (١٩٨٨م): **وصف أخطاء القراءة الجهرية باللغة العربية وتحليلها لدى طلبة المرحلة الابتدائية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، دائرة التربية، جامعة اليرموك، عمان.

٣- الصمادي، عقلة، الربضي، سليم (١٩٨٨م): **التباين اللغوي في القراءة الشفوية في اللغة العربية لدى طلبة السادس الابتدائي والثالث الإعدادي، والثاني الثانوي في مدارس مدينة إربد في الأردن**، المجلة التربوية، العدد الخامس، ص ٩٩-١١٧ .

٤- عمار، سام (١٩٩٦م): **تدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس**، مجلة شؤون اجتماعية، العدد الخمسون، ص ص ٢٩-٥٣ .

٥- عويدات، عبدالله، مرشد، يسري (١٩٩١م): **عيوب القراءة الجهرية ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في الأردن، وأثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليمي للطلبة في طبيعة هذه العيوب**، دراسات، المجلد الثامن، العدد الأول، ص ص ٢١-٤٥ .

٦- أبو عين، خلود سليم (١٩٨٨م): **وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف السابع والثامن والتاسع في محافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان.

٧- فضل الله، محمد (١٩٩٨م): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، الرياض.

٨- الكثيري، نورة (٢٠٠٠م): **صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

٩- لطفي، محمد قدري (١٩٥٧م): **التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية**، مكتبة مصر، القاهرة.

١٠- معروف، نايف (١٩٩١م): **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، دار النفائس، بيروت.

١١- مقدادي، محمد (١٩٩٠م): **تأثير مستوى الصف والقدرة القرائية على نماذج الأغلاط في القراءة الجهرية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي**، أبحاث اليرموك، المجلد السادس، العدد (٣)، ص ص ٣٥-٥٤ .

١٢- الملا، بدرية (١٩٨٧م): **التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.

١٣- وزارة المعارف، التطوير التربوي (٢٠٠٢م): **وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية

15-Cullinan, B (1992): Read to me: Raising kids who love to read, New York: scholastic Inc..

16- Goodman, Kenneth s. (1965): A linguistic study of cues and miscues in reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 011482).

17- Hodges, Joyce. (1999): The effect pre-knowledge of the text on miscues in reading. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 427305).

18- Ney, James W. (1980): cognitive styles and miscue analysis of reading and writing. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 194886).

19- Ney, James W.; Leyba, Rachel. (1975): Miscue Analysis in writing. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 161078).

20- Routman, R. (1991) Invitations. Portsmouth, NH: Heinemann..

21- Sloan, G.D. (1991): The child as critic: Teaching literature in elementary and middle Schools (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

22- Turner, Gladys H. (1980) Oral Reading Errors of Fifth Grade Students, Educ. Doctorate, Temple University.

23- Weiss, D., & Dewitt, L. (1969) Applications of circular triad data in individual measurement. Proceedings of the 77th annual convention of the American Psychological Association, 4, 147-148.

الملحــق

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . وبعد،

فتهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى الأغلاط الأكثر شيوعاً في أثناء القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من خلال رأي معلمي ومعلمات اللغة العربية .

تتطلب هذه الدراسة القيام بتوزيع استبانة يجيب عليها معلمو ومعلمات اللغة العربية بوصفهم الأكثر ارتباطاً بتنفيذ المنهج المدرسي وتحقيق أهدافه، وأنت- عزيزي المعلم- عزيزتي المعلمة- أحدهم .

الرجاء التكرم بمنحي جزءاً من وقتك للإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة، مع مراعاة أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة . أرجو أن تعبر عن رأيك بصراحة ووضوح، مع ملاحظة أن الإجابات الواردة في هذه الاستبانة سوف تعامل بسرية ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة .

أشكر لك مجهودك الطيب وتعاونك المثمر لإنجاز هذه الدراسة .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته . .

أخوك الباحث

د. فهد بن علي العليان

أخي المعلم/ أختي المعلمة :

فيما يأتي التعريف بالمصطلحات الواردة في هذه الاستبانة ، أرجو التكرم بقراءتها جيداً قبل البدء بالإجابة .

١- **التكرار :** يقصد به تكرار قراءة الكلمة .

٢- **الإبدال :** يقصد به وضع حرف مكان آخر ، كأن يقرأ الطفل كلمة (يعفو) "يفعو" بوضع الفاء مكان العين .

٣- **القلب :** يقصد به وضع كلمة مكان أخرى، كأن يقرأ الطفل " على عزم أهل القدر تأتي العزائم " بدلاً من " على قدر أهل العزم تأتي العزائم " .

٤- **الحذف :** يقصد به نسيان بعض الكلمات أثناء القراءة .

٥- **الإضافة :** يقصد به أن يضيف القارئ كلمات من عنده تتلاءم وسياق النص من الناحية التركيبية .

٦- **القراءة المتقطعة :** يقصد به عدم قراءة العبارات كاملةً، ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم أو عدم الفهم الكامل للمقروء .

الجزء الأول

المعلومــات الشخصيــة

الرجاء التكرم بالإجابة عن البنود الآتية :

١ - العمر : ....

٢- الجنس : ....

٣-المؤهل : ....

٤ - سنوات الخبرة في مجال التدريس : ....

٥- من وجهة نظرك، ما أشيع غلط يقع فيه التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

الجزء الثاني :

فيما يأتي تصور للأغلاط التي يقع فيها التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية موضوعة على شكل أزواج، ضع علامة (×) أمام الغلط الأكثر شيوعاً من وجهة نظرك من كل سطر مما يأتي :

مثال :	(×)	القلب	( )	الحذف
١-	( )	الإبدال	( )	الحذف
٢-	( )	تكرار الكلمات	( )	القراءة المتقطعة
٣-	( )	الإبدال	( )	الإضافة
٤-	( )	تكرار الكلمات	( )	الإبدال
٥-	( )	القراءة المتقطعة	( )	القلب
٦-	( )	القلب	( )	الحذف
٧-	( )	الإضافة	( )	القلب
٨-	( )	القلب	( )	تكرار الكلمات
٩-	( )	القراءة المتقطعة	( )	الإبدال
١٠-	( )	الإضافة	( )	الحذف
١١-	( )	تكرار الكلمات	( )	الحذف
١٢-	( )	الحذف	( )	القراءة المتقطعة
١٣-	( )	الإضافة	( )	القراءة المتقطعة
١٤-	( )	القلب	( )	الإبدال
١٥-	( )	الإضافة	( )	تكرار الكلمات

الجزء الثالث :

فيما يأتي عدد من الأغلاط التي يقع فيها التلاميذ في أثناء القراءة الجهرية ، بين درجة حدوث كل واحد منها بوصفه غلطا من الأغلاط التي يقع فيها التلاميذ- من وجهة نظرك- بوضع علامة (×) أمام أحد الخيارات المتوافرة في الجدول الآتي :

الغلط	يحدث بشكل قليل جداً	يحدث بشكل قليل	يحدث بشكل كثير	يحدث بشكل كثير جداً
الإبدال				
القلب				
الحذف				
الإضافة				
تكرار الكلمات				
القراءة المتقطعة				

إستراتيجية
K-W-L
في تدريس القـراءة

مفهومها، إجراءاتها، فوائدها *

* نشر هذا البحث في مجلة كليات المعلمين، المجلد الخامس، العدد الأول، محرم ١٤٢٦هـ

الإنسان القارئ
تصعب هزيمته

المقدمة

تعد القراءة من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، ومن أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. ولأنها تظل ملازمةً للإنسان في مراحل دراسته كلها وما بعدها؛ فإنها من أهم فنون اللغة التي تحتاج إلى البحث والدراسة. ولهذا فقد أصبحت القراءة والبحوث التي تجري عليها من أهم الأمور التي تسترعي انتباه الباحثين على المستويين المحلي والعالمي. لقد كان العلماء قديما يعتقدون أن الأطفال عندما يتعلمون تهجئة الكلمات فإن الفهم سوف يتبعه بصورة تلقائية، فعادة ما يقوم المعلمون بسؤال الطلاب بعد القراءة ويركزون على الإنتاج أكثر من عمليات الفهم، إلا إن الدراسات والبحوث في مجال القراءة كما أشار (Burns ،١٩٩٤م) قد تطورت وقادت إلى مفهوم جديد للقراءة، حيث أحرز العلماء والباحثون تقدما ملحوظاً فيما يتعلق بكيفية تعلم الطلاب. وقد أكد هذا الأمر (Irvin ،١٩٩٠م) حينما أشار إلى أن الباحثين أنجزوا خطوات عظيمة وجيدة نحو تطوير نظريات القراءة في السنوات الأخيرة وخصوصا فيما يتعلق بخطوات وإجراءات الفهم للتحرك نحو التعلم الذاتي المستقل.

وقد ذكر (الرشيدي و صلاح، ١٤١٩هـ) أن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين: الأولى: ميكانيكية: ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين، والنطق بها. والأخرى: عقلية: يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل: الفهم والتحليل والاستنتاج والفهم الضمني. كما أكدا أن إدراك المعلم لمفهوم القراءة أمر في غاية الأهمية، فالمعلمون الذين يظنون أن القراءة مجرد تعرف الكلمات والنطق بها، ولا يدركون أن القراءة عملية تفكير معقدة، يعتقدون أن القارئ الجيد هو الذي يستطيع نطق الكلمات نطقا صحيحا، ومن ثم يبذلون جهدهم تجاه تحقيق هذا الهدف، دون تدريب تلاميذهم على العمليات العقلية التي تتضمنها القراءة. ولهذا لابد أن يدرك هؤلاء المعلمون أن الطفل الذي يجيد نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا ربما يفشل في فهم ما يقرأ، ومن ثم يعاني قصورا وتأخرا في جانب العمليات العقلية.

" ونظرا لأهمية الفهم القرائي، فقد اهتم الباحثون بالبحث عن أنسب الإستراتيجيات والطرائق التي تعمل على تنميته لدى الطلاب في شتى المراحل والمواد الدراسية . . . وضرورة استخدام إستراتيجيات تعمل على تحسين أنماط الفهم القرائي لدى الدارسين، ومن أهمها إستراتيجيات ما وراء المعرفة "Metacognition" (عوض وسعيد، ٢٠٠٣م، ص٥٨) . وقد أشار (الزيات، ١٩٩٦ م) إلى أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة - التي تزايد الاهتمام بها في العقد الأخير من القرن الماضي - نظرا لدورها الكبير في الفهم القرائي، وفي اكتساب المعلومات وتخزينها واستخدامها وينسجم هذا الاهتمام مع التوجه الحديث للتربية الذي يركز على تنمية مهارات التعلم الذاتي.

وقد أكد (جابر، ١٩٩٩م) على حقيقة مهمة جدا بقوله: "وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لمهارات الفهم في القراءة في تحديد نجاح الطالب أو فشله في الحياة الدراسية، فإن هذه المهارات لم تنل من اهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية ما تستحقه من عناية واهتمام، حتى أصبح ضعف الطلاب في هذه المهارات يمثل مشكلة، ولذلك فإن الدعوة إلى مواجهة هذه المشكلة والعمل على علاجها بات ضرورياً" (ص١٩٢) .

وتعد إستراتيجية K.W.L (What I know? What I want to learn? What learned?) (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) إحدى إستراتيجيات التدريس المهمة في مجال القراءة، وحظيت بالكثير من الاهتمام والمتابعة، وأظهرت الأبحاث والدراسات تميزها وإيجابياتها العديدة. ورغم انتشار هذه الطريقة في الدول المتقدمة في وقتنا الحاضر وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن تطبيقها في البلاد العربية لم يصل للمستوى المأمول. وربما يعود ذلك إلى اتباع التعليم في البلاد العربية في تدريس القراءة لبعض الأساليب والطرائق المألوفة والثبات عليها دون تجديد أو ابتكار، وعدم متابعة لما يستجد في مجال تدريس القراءة على المستوى العالمي، بالإضافة إلى عدم وجود برامج حديثة كافية لتدريب المعلمين وتطوير أدائهم .

ولذا كان من المستحسن التطرق بالكتابة والبحث حول العديد من المستجدات في مجال تدريس القراءة، ومنها ما يتعلق بهذه الإستراتيجية من أجل إعطاء المعلمين والمسؤلين مزيدا من المعارف حول مفهوم هذه الإستراتيجية وأهميتها، وتزويدهم بفوائدها وميزاتها والخطوات الإجرائية التي تساعد على تطبيق هذه الإستراتيجية المفيدة في تدريس القراءة؛ ذلك أن الإقناع بفائدة أسلوب ما والميزات التي يتميز بها لا تكفي المسؤلين والمعلمين لتبنيه وتطبيقه ما لم يعرفوا خطوات وإجراءات التطبيق العملي له.

ويود الباحث هنا أن يؤكد ما ذكره أحد الباحثين بقوله: " أنه مهما كانت الطريقة التدريسية المختارة مناسبة للموقف التعليمي وخصائص التلاميذ فإنه لا يمكن أن تؤتي ثمارها وتحقق أغراضها ما لم يكن المستخدم لها على معرفة بأصول استخدامها وكيفية تطبيقها. وإلا ستكون هذه الطريقة عبارة عن مجموعة من الإجراءات الميتة" (السعدان، ١٤٢٢هـ، ص ٥١٣).

مشكلة البحث:

يحظى تدريس القراءة باهتمام كبير من المختصين والمهتمين، ويتضح ذلك جلياً من خلال البحوث والدراسات التي تحاول تحسين أداء معلمي القراءة، وتحاول بيان الأساليب والإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة التي تساعد التلاميذ على فهم المقروء وربطه بالخبرات السابقة لديهم. ومع ذلك كله فقد أشار (Irvin ، ١٩٩٠م) إلى أن معظم الطلاب لم يدربوا على استخدام إستراتيجيات الفهم، ويحتاجون إلى تعليمهم وتدريسهم كيف ومتى يستخدمون هذه الإستراتيجيات. إن الهدف من التدريس في غرفة الصف ينبغي أن يكون من أجل مساعدة الطلاب على اكتساب القدرة على استخدام إستراتيجيات الفهم بأنفسهم. كما أكد (Duffy ، ١٩٩٣م) على أن الطلاب يحتاجون إلى تعلم كيفية توظيف إستراتيجيات ما قبل القراءة، وإستراتيجيات أثناء القراءة، وإستراتيجيات ما بعد القراءة.

ومما لحظه الباحث أن معلمي اللغة العربية ينتهجون أسلوباً واحداً في تدريس القراءة وهو الأسلوب التقليدي، بينما يفترض التجديد، وتجريب طرائق حديثة شائقة وذات هدف. وقد أشار (فضل الله، ١٤١٩هـ) إلى أن المناهج الحديثة في التعليم تحث على ممارسة أساليب حديثة تشجع المتعلمين على العمل المستقل، كما أنها تحث على ضرورة البعد عن الطرائق التقليدية في التدريس. وهنا تتضح قيمة طرائق التدريس بصفتها عاملاً من العوامل التي تساعد في غرس الميل للقراءة في نفوس التلاميذ، وتنمي ميولهم القرائية، وتزداد فعالية هذه الطرائق إذا ما اقترنت ببعض الإجراءات مثل: منح المتعلمين الفرصة للاستفادة من المعلومات التي حصلوا عليها أثناء قراءاتهم الحرة، وإعطاء الأطفال الفرص الكثيرة لمناقشة ما قرأوه، وأن يقوموا في الفصل بقراءة ذات هدف يشترك فيها الأطفال في اختيار نصوص مما قرأوه من قبل.

إن الملحوظة المهمة في نظر الباحث - من ضمن ملحوظات عدة، من خلال متابعة الباحث لأداء عدد كثير من معلمي القراءة - تتعلق بالنمطية المملة في تدريس القراءة. والمقصود بها الخطوات الثابتة التي لا تختلف تقريبا من معلم إلى آخر أو من فصل إلى آخر أو من درس إلى آخر، فأصبح المعلمون يدرسون بطريقة واحدة وهي أن يبدأ المعلم في القراءة الجهرية بينما يستمع التلاميذ وأحيانا تترك القراءة الجهرية لأحد التلاميذ المتميزين، وبعد ذلك يطلب المعلم من بعض التلاميذ قراءة أجزاء منفصلة من الموضوع ويردد بقية التلاميذ وراء القارئ (العيسوي، ٢٠٠٢م).

ويعود السبب في هذه النمطية في تدريس القراءة كما يشير (عبدالوهاب، ٢٠٠١م) "إلى محدودية المعلومات المتاحة للطلاب المعلمين عن تدريس القراءة، وعدم توفر بدائل مختلفة تسمح لهم بالتنوع في التدريس، بالإضافة إلى عدم التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي في الجوانب والعمليات المتضمنة في تدريس القراءة ... وربما يرجع ذلك إلى أن هناك قصورا في برنامج إعداد المعلمين" (ص٢٢٩).

انطلاقاً مما تقدم، ومن خلال ملاحظة الباحث للكثير من معلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض أثناء قيامه بنشاط الإشراف على طلاب التطبيق الميداني في برنامج التربية العملية التابع لقسم التربية بجامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية، برزت فكرة هذه الدراسة، التي تهدف إلى التعرف إلى إحدى إستراتيجيات تدريس القراءة، وذلك للحاجة الماسة والملحة للبحث عن إستراتيجيات جديدة يمكن الاستعانة بها في تدريس القراءة، مما قد يسهم بشكل أو بآخر في تطوير الأداء القرائي، وفي تحسين الفهم القرائي لدى طلابنا وطالباتنا، وقد تبنى الباحث هذه الإستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) نظراً لتركيزها على المعلومات السابقة (Prior knowledge) لدى الطالب- سيأتي بيان أهميتها-، ولكونها أحد أشكال التعلم التعاوني، وذلك في ضوء ثبوت فعاليتها في مجال تعليم القراءة، ولندرة الكتابة عنها باللغة العربية - في حدود اطلاع الباحث- مما يتيح للمعلمين والموجهين والمخططين ورجالات التربية والتعليم الاستفادة منها. من هذا كله شعر الباحث بالحاجة إلى إجراء دراسة تتناول مفهوم إستراتيجية -K.W.L، وخطوات تطبيقها، وفوائدها وميزاتها.

أسئلة البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الخلفية النظرية لإستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

٢- ما أهم نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت حول إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

٣- ما إجراءات إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

٤- ما فوائد وميزات إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

وسيكون التركيز في هذا البحث متوجهاً إلى عنصرين: ما ذكرته الأبحاث والدراسات حول أهم إجراءات وخطوات هذه الإستراتيجية؛ من أجل اطلاع المهتمين من المعلمين والتربويين على الخطوات العملية التي يشترك فيها المعلم

والطلاب في أثناء استخدام هذه الإستراتيجية، بالإضافة إلى فوائد هذه الإستراتيجية وميزاتها في تنمية مهارات فهم المقروء هدفًا رئيسًا في درس القراءة.

أهداف البحث:

يؤكد المهتمون بقضايا القراءة أهمية فهم المقروء، وأهمية العناية بالخبرات السابقة في أثناء تدريس القراءة. ومن هنا تكمن أهداف هذا البحث في عدة نقاط رئيسة عدة من أبرزها:

١- تحديد مفهوم إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟)، ونشأتها، والتطور الذي حصل لها.

٢- تقديم المعلومات حول أهمية المعلومات السابقة كأحد المفاهيم المهمة في هذه الإستراتيجية.

٣- تقديم المعلومات حول أهم نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت حول إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

٤- عرض وتقديم مراحل وخطوات إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟)، وكيفية تطبيقها؛ من أجل اطلاع المهتمين من المعلمين والتربويين على الخطوات العملية التي يشترك فيها المعلم والطلاب أثناء تطبيق هذه الإستراتيجية.

٥- تعرف فوائد وميزات إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

أهمية البحث:

تتمركز أهمية هذا البحث في تقديمه لإستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) بصفتها إحدى إستراتيجيات ماوراء المعرفة الفاعلة التي يمكن استخدامها في تدريس القراءة في مراحل التعليم العام من أجل مزيد من المتعة والتشويق في درس القراءة وتلافيا لبعض أوجه القصور في الطرائق التقليدية المتبعة في مدارسنا في الوقت الحالي.

ومن هنا فإن أهمية هذا البحث تنبع مما سوف يسهم به من إضافات في الميدان من حيث الأهمية النظرية والتطبيقية، حيث يرجى أن يفيد هذا البحث الفئات الآتية:

١ - المعلمين والمعلمات: حيث يؤدي إلى تطوير أداء معلمي ومعلمات القراءة في مختلف المراحل الدراسية - وخاصة في المرحلة الابتدائية، إذ هي الركيزة الأساسية في بناء الوعي القرائي- وذلك باستخدام إستراتيجيات حديثة وفاعلة مثل: إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) وتدريب التلاميذ عليها، وتوجيههم إلى أسس التعلم الفاعل مما يسهم في تحقيق الآمال المنشودة من التدريس. بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تعرف معلمي ومعلمات اللغة العربية على الأساليب الحديثة في تدريس القراءة. وهذا ما دفع الباحث إلى الكتابة عن هذه الإستراتيجية نظرياً والتعريف بخطواتها وإجراءاتها، إذ الهدف تزويد المعلمين بهذه الطرائق والأساليب الحديثة والفاعلة التي لم يكتب عنها الكثير باللغة العربية.

٢- الموجهين والمخططين: حيث تقدم هذه الدراسة إستراتيجية مهمة وفاعلة في تدريس القراءة، يستفيد منها هؤلاء في توجيه المعلمين وفي رسم الخطط المستقبلية لتدريس النصوص القرائية، وفي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وكذا المعلمين بكليات التربية، وكليات المعلمين على مثل هذه الإستراتيجيات الحديثة.

٣- الباحثين في مجال طرائق التدريس: حيث يفتح لهم آفاقا جديدة حول البحث في مدى فعالية إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تفعيل دور المعلومات والمعارف السابقة عند قراءة النصوص. وكذلك الاستفادة من نتائج هذه الدراسة للقائمين على تدريب معلمي اللغة العربية في تخطيط برامج التدريب اللازمة لهم في تدريس اللغة العربية عامةً والقراءة خاصةً. كما يفتح هذا البحث آفاقا جديدة لاختيار أنسبها لتلاميذ كل مرحلة تعليمية. وربما أسهم هذا البحث في فتح الطريق أمام بحوث جديدة لدراسة الأساليب والإستراتيجيات المتعددة والحديثة في تدريس القراءة.

حدود البحث:

هناك العديد من المؤلفات والأبحاث والدراسات حول إستراتيجية K.W.L في البلدان المتقدمة، لكن الدراسات والمؤلفات حولها باللغة العربية نادرة. ولهذا السبب ولكون هذه الطريقة بدأت الحديث عنها الباحثة الأمريكية (Ogle) في الولايات المتحدة الأمريكية في عام (١٩٨٦م)، فإن أكثر مراجع ومصادر هذا البحث أجنبية. وبناءً على ماسبق فإن هذا البحث يعد نظريا بطبيعته وأهدافه. ويشمل هذا البحث عناصر عدة من إستراتيجية K.W.L(ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) بهدف إعطاء فكرة كافية عن مفهومها، وكيفية تطبيقها، وفوائدها، من أجل حث المعنيين لاستخدام هذه الإستراتيجية وتفعيلها في الصفوف الدراسية في مختلف مراحل التعليم العام.

مصطلحات البحث:

ذكر (Harris et al ١٩٩٥م) أن إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟). هي إستراتيجية ابتكرتها(Donna Ogle) في عام (١٩٨٦م)، وتكمن فائدتها بشكل خاص في قراءة النصوص الطبيعية (ص ١٢٩) وتتكون من ثلاث خطوات يشير إليها كل حرف باللغة الإنجليزية على النحو الآتي:

K : What I know? ، ويقصد بها: ماذا يعرف المتعلم عن الموضوع؟

W : What I want to Learn? ، ويقصد بها: ماذا يريد المتعلم أن يعرف عن الموضوع؟

L : What I learned? ، ويقصد بها: ماذا عرف المتعلم عن الموضوع، وما الذي هو بحاجة لمعرفته؟

Plus (المطورة): وتتضمن خطوتين إضافيتين إلى ماسبق وهما: خريطة المفاهيم، وتلخيص المعلومات.

منهج البحث:

بالنظر إلى أهداف البحث المذكورة وسعيه لتسليط الضوء في إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟)، ورصد ما ذكر حولها، فإن هذا البحث يعد من البحوث النظرية والمكتبية. فهذا البحث يقتصر على متابعة ماكتب ودون في المصادر والمراجع حول هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة.

وحتى يكون البحث مرتبطا بالواقع، فقد أورد الباحث العديد من الدراسات والأبحاث التي تمت في الميدان، وناقش الإجراءات والخطوات العملية التي يمكن بواسطتها تطبيق هذه الإستراتيجية، والفوائد المرجوة من استخدام هذه الإستراتيجية في مراحل التعليم العام؛ بغرض اطلاع المعلمين والمعلمات على خطوات عملية تطبيقية لهذه الإجراءات، حتى يستطيعوا محاكاتها وتدريب طلابهم وطالباتهم عليها.

الخلفية النظرية لإستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

للإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة حول الخلفية النظرية لهذه الإستراتيجية، يورد الباحث هنا ما يتعلق بنشأة هذه الإستراتيجية وتطورها، ثم ما يتعلق بأهمية المعلومات السابقة (Prior Knowledge) بوصفها عنصرا رئيساً وأساساً ترتكز عليه هذه الإستراتيجية.

أولاً: نشأة إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) وتطورها:

إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) هي إستراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، وهي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تدريس القراءة، وقد قامت (Ogle) في عام (١٩٨٦م) بوضع هذه الإستراتيجة كإستراتيجية فاعلة للقراءة تنمي مهارت فهم المقروء، وتهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء.

وبعد قراءة الباحث لما قدمته (Ogle)، واطلاعه على الكثير مما كتب عن هذه الإستراتيجية لدى الباحثين فإن هذه الإستراتيجية تتألف من ثلاث خطوات، حيث ذكرت (Ogle) إجراءات هذه الطريقة وخطواتها الثلاث بالتفصيل، ثم قامت مع كار (Carr and Ogle) في عام (١٩٨٧م) بتطوير هذه الإستراتيجية لتصبح (K-W-L- Plus) وذلك بإضافة خطوتين مهمتين لها من أجل تطوير تفكير الطالب في أثناء القراءة، وهذا التطوير تمثل في :

١ـ خريطة النص . Mapping Text

٢ـ تلخيص المعلومات .Summarizing Information

وقد أشارا إلى أن إضافة هاتين الخطوتين إلى هذه الإستراتيجية بخطواتها الثلاث السابقة يعود إلى أن الكتابة وإعادة بناء النص أدوات مهمة وفاعلة في مساعدة الطلاب في عملية المعلومات Process Information مما يعطي القارئ فرصة في عملية بناء المعنى من النص كما يمنح الطلاب فرصاً للتدرب على الاستقلالية .

ثانياً : أهمية المعلومات والمعارف السابقة "Prior Knowledge" في تدريس القراءة :

انطلاقا من كون إستراتيجية (K-W-L) تبنى على مفهوم مركزي هو معلومات الطلاب السابقة ؛ فإن الباحث سيعرض هنا ما يتعلق بأهمية المعلومات السابقة وما ذكره العلماء والتربويون عن أهميتها .

أشار (Ausubel ، ١٩٦٨م) إلى أن معلومات ومعارف المتعلم السابقة تعد الخاتمة لكل ما يتعلق بسيكولوجية التربية، حيث ذكر أنه لو خير أن يقلص ما يتعلق بسيكولوجية التربية إلى مبدأ واحد فقط، فإنه سيقول : إن أهم عامل يؤثر في التعلم هو معلومات ومعارف المتعلم السابقة. وقد ذكر (يونس والكندري، ١٩٩٨م) أهمية هذه القضية بقولهما : "ينبغي أن يربط القارئ مايقرؤه بخبرته السابقة، وينبغي أن يفسر المادة ويقومها، ويستخدم في ذلك التفكير والتخيل، ويمزج الأفكار الجديدة، ويقارنها بما قد تعلمه من قبل" (ص ٨٨) .

كما أشار (عبدالحميد، ١٩٩٩م) إلى تأكيد الفلاسفة والمعلمين منذ الإغريق القدماء على أن ما يعرفه الأفراد يؤثر في مدى قدرتهم على التعلم، ويبدو أن الفرد

يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، ولقد عمق علماء النفس المعرفيون هذه الحقائق القديمة وطوروها، وبينوا كيف أن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة يحسن التعلم.

وفي الوقت الذي تؤكد فيه نتائج البحوث والدراسات أهمية معلومات ومعارف التلاميذ السابقة، وأنها من عناصر ومكونات التعلم وإجراءات القراءة كما يذكر (Aloqaili 2001, Tierney, et, al., 2000)، إلا أنها تلقى إهمالا من المعلمين. كما تؤكد كثير من البحوث التي أجريت في العقدين الماضيين عن أثر المعرفة السابقة في تعلم القراءة والكتابة على أن معرفة المتعلم السابقة تؤثر في ضبط إمكانيات التعلم الجديدة (جابر، ١٩٩٩م).

لقد أدى التركيز في تعليم القراءة على العمليات العقلية الداخلية للقارئ في أثناء عملية القراءة إلى أن أصبحت عملية القراءة عملية ذات معنى يؤدي القارئ فيها دورا إيجابيا، يربط فيها المعرفة السابقة الموجودة في بنائه المعرفي بالمعرفة الواردة من المادة المقروءة (عوض، ٢٠٠٠م).

وقد أكد (Lenski, et al. ،١٩٩٩م) أن تعلم معلومات جديدة أسهل بكثير عندما يربط الطلبة تلك المعلومات بما لديهم من معارف ومعلومات عن الموضوع. بالإضافة إلى أن معارف ومعلومات الطلاب السابقة عن الموضوع تسمح لهم بالتعامل مع النص الجديد براحة تامة وتمنحهم ثقة أكبر، مما يجعلهم يركزون على الأفكار الكبيرة (Big ideas) بدلا من تشتيت انتباههم في البحث عن التفاصيل الدقيقة؛ مما يجعلهم يسيطرون ويفهمون النصوص بشكل أفضل من الذين لديهم معلومات قليلة ويسيرة، أما أصحاب المعلومات اليسيرة فسوف يقرأون النصوص بشكل بطيء وصعب.

وقد أشار (Pearson and Anderson ،١٩٨٤م) إلى أن معلومات الطلاب السابقة تؤثر في فهم المقروء وفيما يتذكرونه من النص؛ لذلك ولتعزيز عملية التعلم فإنه يجب على المعلم أن يفعل معارف الطلاب السابقة قبل قراءة النص، ثم يقوم الطلاب بالربط بينها وبين المعلومات الجديدة أثناء القراءة وبعدها.

وقد ذكر (Aloqaili ،٢٠٠١م) فوائد عدة لمعلومات ومعارف الطلاب السابقة، وذلك فيما يأتي:

- مساعدة القارئ في تكوين إحساس بالنص، وبناء معنى له.
- مساعدة القارئ في تحديد أهمية المعلومات ورسم الاستنتاجات والاستدلالات.
- مساعدة القارئ في زيادة وتطور فهمه للنص المقروء.

وفي مجال الحديث عن المعلومات السابقة وأهميتها، لابد من الإشارة إلى نظرية المخططات الذهنية Schema theory، حيث يؤكد (McNeil ،١٩٩٢م) أن مفهوم المعارف والخبرات السابقة Prior Knowledge يعد أحد المفاهيم المهمة في نظرية المخططات الذهنية Schema Theory. وتعد هذه النظرية واحدة من أهم النظريات في مجال تدريس القراءة، حيث تقدم مفهوما جديدا ومغايرا لطبيعة فهم المقروء Reading Comprehension من حيث إنه عمليات معقدة تقوم على الأسلوب التفاعلي بين النص ومكوناته وطبيعة تركيبه، والقارئ ومجمل خبراته السابقة ومهاراته. وتحاول هذه النظرية أن تصف وتحلل كيف تؤثر معارف وخبرات القارئ السابقة في المعلومات التي يتضمنها النص، بالإضافة إلى طبيعة بناء وتنظيم المعرفة في الذهن، وذلك بهدف تدعيم التفاعل بين خبرات ومعارف القارئ والمعلومات الواردة في النص (العقيلي، ٢٠٠٢م).

وترتكز هذه النظرية على مجموعة من الأسس أهمها: أن القراءة عملية بنائية نشطة ومستمرة يوجهها الهدف، وتتضمن عملية القراءة إعادة القارئ بناء معرفته من خلال تفاعله مع النص والمعرفة السابقة لإيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والسابقة، ويعتمد التدريس الفاعل للقراءة من منطلق هذه الإستراتيجية على مدى تهيئة الفرص المناسبة حتى يتمكن القارئ من القيام بدوره الإيجابي في عمليات بناء المعنى، وعلى التفاعل المشترك بين المتعلمين والمعلم (عوض، ٢٠٠٠م).

الدراسات السابقة حول إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

للإجابة عن السؤال الثاني في هذا البحث حول الدراسات المتعلقة بهذه الإستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) ولتأكيد أهمية هذه الإستراتيجية وفعاليتها في تدريس القراءة كان لابد من الرجوع للأبحاث والدراسات التي استقصت تأثير هذه الإستراتيجية أو تلك التي قارنت بينها وبين الإستراتيجيات الأخرى في هذا الميدان. ويعرض الباحث هنا بعض الدراسات والأبحاث التي أجريت في البلدان العربية - وهي قليلة حسب علم الباحث - وفي البلدان الغربية، من أجل الاطلاع على ما أثبتته هذه الدراسات من مزايا وفوائد لهذه الإستراتيجية في تدريس مهارة القراءة، وسيتم عرض هذه الدراسات على النحو الآتي:

١- دراسة عوض وسعيد (٢٠٠٣م):

قام الباحثان بدراسة هدفت إلى معرفة أسس استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، ومعرفة مدى فعالية إستراتيجيتي: P.Q.4R و K.W.L في تنمية الفهم القرائي، بالإضافة إلى معرفة مدى فعالية هاتين الإستراتيجيتين في تنمية قدرة طلاب هذه المرحلة على إنتاج الأسئلة في النصوص الأدبية، وفعاليتهما في تنمية الوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية.

وقد طبقت الدراسة على طالبات الصف الأول الثانوي، حيث تم اختيار عينة البحث من مدرستين من مدارس محافظة القاهرة، الأولى تمثل المجموعة التجريبية وبلغ عدد العينة (٢٣) طالبة، والمدرسة الثانية تمثل المجموعة الضابطة وبلغ عدد العينة (٢٣) طالبة أيضا.

وقد درست النصوص الأدبية المقررة في الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجيتي "K.W.L" و "P.Q.4R" كما درست هذه النصوص الأدبية

المختارة لطالبات المجموعة الضابطة، وذلك باتباع الطرائق التقليدية المعتادة التي تتمثل في التهيئة لدراسة النص ثم قراءته قراءة صامتة، ومناقشته مناقشة علنية، عن طريق إلقاء بعض الأسئلة التي تتعلق به، وتسجيل المفردات والأفكار على السبورة، ثم قراءة النص قراءة جهرية من المعلمة، ثم بعض الطالبات، ومناقشة مواطن الجمال، ثم إجابة أسئلة الكتاب المدرسي.

وقد أظهرت النتائج تفوق الطالبات اللاتي درسن النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجيتي "K.W.L" و "P.Q.4R"، ويعود هذا التفوق إلى ما تنطوي عليه هاتين الإستراتيجيتين من أسس ترتبط بالتعلم النشط وإيجابية التلميذ وثقته بذاته، فضلا عن حداثتهما؛ مما أدى إلى جاذبيتهما وإثارتهما للطالبات.

٢- دراسة الشايع Al-Shaye (٢٠٠٢م):

كانت هذه الدراسة أطروحة الدكتوراة للباحث من جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث أجرى دراسة حول تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء في الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية في الكويت. وقد ركزت هذه الدراسة على إستراتيجيتين من إستراتيجيات ما وراء المعرفة هما: k-w-l plus – المطورة و SQ3R ومقارنتهما مع الطريقة التقليدية في تدريس القراءة في المرحلة الثانوية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير هاتين الإستراتيجيتين في فهم المقروء. وقد صمم الباحث اختبارا لقياس فهم المقروء، حيث يطلب من التلاميذ قراءة النص ثم الإجابة على ٤٦ سؤالا من نوع الاختيار من متعدد.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرات إيجابية لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. كما أن هناك اختلافا بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة والطريقة التقليدية، حيث حصل الطلاب الذين درسوا عن طريق إستراتيجيات ما وراء المعرفة على درجات أعلى من الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

٣- دراسة مكلين Mclain (١٩٩٩م):

أجرى الباحث دراسة عنيت بفحص تأثير اتباع طريقة في التدريس مقابل عدم اتباع أي طريقة في إستراتيجية مراقبة الفهم في إدراك ما وراء المعرفة والتحصيل القرائي لدى طلبة الصف الثالث والخامس. بلغ عدد العينة (٥٧) من طلبة الصف الخامس، (٥١) من طلبة الصف الثالث في (٦) صفوف من (٤) مدارس حكومية. درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام إستراتيجية K.W.L، بينما درست المجموعة التجريبية الثانية بوساطة إستراتيجية مراقبة فهم التنبؤات (Predicting Comprehension Monitoring Strategy). تم قياس إدراك ما وراء المعرفة وفهم المقروء بوساطة اختبارات مستقلة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عمليات إدراك ما وراء المعرفة ربما يتأخر تطورها بينما التحصيل القرائي لم يتأثر بطرائق مراقبة فهم التنبؤات.

٤- دراسة شيلي وآخرون Shelley et al (١٩٩٧م):

أجريت هذه الدراسة على طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة؛ من أجل تجريب ما إذا كانت إستراتيجية K-W-L تعزز فهم المقروء لدى هؤلاء الطلاب. وقد أشارت النتائج إلى أن هذه الإستراتيجية قد أسهمت في تحسين فهم المقروء لدى الطلاب، بالإضافة إلى أنها ساعدت في جعل النصوص القرائية ذات معنى لديهم. كما شجعت هذه الإستراتيجية الطلاب في الربط بين المعلومات السابقة لديهم بالمعلومات الجديدة مما ساعد في بناء المعنى.

٥- دراسة ويذرسبون Witherspoon.(١٩٩٦م):

أجرى الباحث دراسة بعنوان "تأثيرات إستراتيجيات ماوراء الفهم في التحصيل القرائي وفي إدراك إستراتيجيات ماوراء الفهم"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثيرات أربع من إستراتيجيات ماوراء المعرفة في إدراك وفهم المقروء لطلاب الصف السادس. وقد تضمنت هذه الإستراتيجيات ما يأتي:

أ- إستراتيجية إكمال النص (Cloze Procedure)

ب- الخريطة الدلالية (Semantic Mapping)

ج- K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

د- الطريقة المباشرة في التفكير في أنشطة القراءة (Directed Reading Thinking Activity)

وقد أجرى الباحث دراسته في مدرستين متوسطتين، حيث درست المجموعة الضابطة باتباع الطريقة التقليدية في تدريس القراءة، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام تلك الإستراتيجيات الأربع.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبة- الذين تم تدريسهم باتباع إستراتيجيات ما وراء المعرفة- في إدراك إستراتيجيات ما وراء الفهم. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين إدراك الطلاب لما وراء المعرفة وفهم المقروء.

٦- دراسة بورنز Burns (١٩٩٤م):

أجرى الباحث دراسة عنيت بفحص تأثير إستراتيحية K.W.L في فهم المقروء والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. وقد شارك في هذه الدراسة (٥٢) تلميذا في مجموعات متباينة العناصر، (٢٦) منهم يمثلون المجموعة التجريبية، (٢٦) في المجموعة الضابطة، وذلك من مدرستين ابتدائيتين. درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية K.W.L وذلك بتدريس نصوص طبيعية، بينما قام مدرس الفصل الأصلي بتدريس نصوص طبيعية كذلك لطلاب المجموعة الضابطة، لكن دون اتباع طريقة أو إستراتيجية معينة. وبعد ذلك أعطي طلاب المجموعتين اختبارا محددا واستبيانا حول الاتجاه نحو القراءة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام إستراتيجية K.W.L ذو تأثير إيجابي في فهم المقروء، بينما لم يكن له تأثير في الاتجاه نحو القراءة.

٧- دراسة درو Drew (١٩٩٥م):

أجرت دراسة حول تأثير إستراتيجية K.W.L المطورة في قدرة طلاب الكلية على تذكر واستدعاء النصوص الطبيعية. وقد شارك في هذه الدراسة (٨٦) طالبا من

طلاب الكلية الجدد، الذين لديهم مقرر تطوير القراءة. وقد قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، بحيث تأخذ هاتان المجموعتان الاختبارين نفسيهما (القبلي والبعدي) ، اللذين يتمثلان في قراءة القطعة ودراستها ثم الكتابة عنها واستدعاء أكبر قدر من المعلومات. وقد اختارت الباحثة أربع قطع من كتاب التاريخ. وقد درب الطلاب لمدة أربعة أسابيع على استخدام إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقا بين المجموعة الضابطة والتجريبية في استدعاء وكتابة المعلومات الأساسية والثانوية من النص. كما أظهرت أن هناك فرقا كذلك بين المجموعتين في مقدار الوقت الذي ينفقه الطلاب في دراسة النص. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية استحسنت تطبيق إستراتيجية K.W.L المطورة (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) ، أو المزج بين هذه الإستراتيجية وخريطة المفاهيم أو التلخيص.

٨- دراسة جيرد Jared (١٩٩٣م):

أجرى دراسة بعنوان " تأثيرات إستراتيجية K.W.L المطورة (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) في تحصيل معلمي ما قبل الخدمة. وقد هدفت هذه الدراسة إلى فحص أي عناصر هذه الإستراتيجية يساعد معلمي ما قبل الخدمة في فهم المقروء. أجريت هذه الدراسة على (٧٠) مشاركا كانوا منتظمين في مقرر (مسار) طرائق تدريس فنون اللغة ، في جامعة ميزوري في كولومبيا. وقد وزع هؤلاء المشاركون إلى أربع مجموعات تجريبية، ومجموعة واحدة ضابطة. ثم أكمل هؤلاء المشاركون مجموعة مختلفة من عناصر هذه الإستراتيجية ، حيث استخدم الباحث الاختبار القبلي والبعدي لمعرفة تأثيرات هذه الإستراتيجية في فهم المقروء. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة اختلافا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، مع عدم وجود اختلافات بين عناصر هذه الإستراتيجية.

٩- دراسة جونسون Johnson (١٩٨٢م):

أجرى الباحث دراسة فحصت أثر الخبرة السابقة للمتعلم على فهمه للقراءة كما استهدفت دراسة العلاقة بين شرح المفردات اللغوية للقطعة والفهم لها، وقد قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات درست القطعة المقدمة لها بطرائق مختلفة: **المجموعة الأولى:** قرأت القطعة دون أن يعطى لها أي شرح للمفردات أو التعليق عليها. **المجموعة الثانية:** قدمت لها تعريف المصطلحات المتضمنة في القطعة. **المجموعة الثالثة:** قرأت القطعة مع شرح الكلمات وشرح القطعة. وكان الاختبار عبارة عن قطعة تحتوي على جزأين: الأول يتحدث عن موضوع يعرفه الطلاب ومألوف لهم، والجزء الآخر غير مألوف لهم. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات الثلاث أي أنه لا أثر لعامل فهم المفردات في فهم القطعة، بينما كان هناك فرق دال إحصائيا بين جزء القطعة المألوف في الفهم القرائي، وهنا أكدت الدراسة على العلاقة القائمة بين المعرفة السابقة وعملية الفهم في القراءة.

١٠- دراسة لانجر Langer (١٩٨٤م):

قام الباحث بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين المعرفة السابقة وعملية الفهم، وقد أجرى تجربته على عينة تكونت من ١٦١ من تلاميذ الصف السادس، وقسمهم إلى أربع مجموعات: **للمجموعة الأولى:** وضعت لها "خطة ما قبل القراءة" وفيها يتم تشجيع التلميذ على التعايش مع الموضوع الخاص بقطعة ما مع ملاحظة ارتباط هذه القطعة بميول الطالب. **المجموعة الثانية:** وضعت لها خطة قائمة على "دافعية التلميذ" وفيها يوضع الطلاب في مناقشة حرة للموضوع. **المجموعة الثالثة:** وضعت لها خطة قائمة على اللادافعية، وفيها لا يشجع المعلم التلاميذ ولا يحفزهم على استرجاع قدرتهم السابقة في عملية القراءة. المجموعة الرابعة: وفيها يناقش التلاميذ في موضوع لايتعلق بموضوع القراءة المقصود. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطريقة الأولى "ما قبل القراءة" قد أظهرت أثراً كبيراً في تحسين فهم التلاميذ في القراءة.

إجراءات إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) :

للإجابة عن السؤال الثالث في هذه الدراسة، يذكر الباحث هنا ما ذكر حول إجراءات هذه الإستراتيجية . وقد سبقت الإشارة في نشأة هذه الإستراتيجية إلى أنها تتألف من ثلاث خطوات رئيسة حيث اقترحت (١٩٨٦م، Ogle) أن التلميذ قبل أن يبدأ بقراءة فصل أو إنصات لمحاضرة ، أو مشاهدة فيلم أو عرض ، فإن عليه أن يحدد " ما الذي يعرفه عن الموضوع know؟ وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع Want ؟ وبعد القراءة والاستماع ، أو الملاحظة ، يحدد التلميذ "ما الذي تعلمه " Learned.

إن هذه العملية – كما ذكر (١٩٩٨م، - .Marzano et. al) يمكن عرضها على التلاميذ كإستراتيجية متماسكة تتألف من ثلاث خطوات :

١ـ قبل القراءة والاستماع والملاحظة أو التصرف حدد ما تعرفه عن الموضوع .

٢ـ قبل القراءة والاستماع والملاحظة أو التصرف حدد ما تريد أن تعرفه عن الموضوع .

٣ـ بعد القراءة والاستماع والملاحظة أو التصرف حدد ما تعلمته عن الموضوع .

ومن أجل تفعيل وتنظيم هذه الإستراتيجية فقد صممت (١٩٨٦م، Ogle) جدولاً يتألف من تلك الخطوات الثلاث، يقوم التلاميذ بتعبئته في أثناء إجراءات هذه الإستراتيجية .

ولتفعيل هذه الخطوات أشار (١٩٨٧م،-Carr and Ogle)، وأشار (١٩٩٤م، Misulis) إلى أن إجراءات هذه الإستراتيجية تتمثل في ثلاث مراحل أساسية : مرحلة ما قبل القراءة ، مرحلة أثناء القراءة ، مرحلة ما بعد القراءة ، وذلك على النحو الآتي :

١ـ مرحلة ما قبل القراءة : (Before Reading Stage) وتتكون من أربع خطوات :

أ- العصف الذهني (Brainstorming) حيث يطلب المعلم من الطلاب أن يقوموا بالتفكير وعصف الذهن حول ما يعرفونه عن الموضوع ، ومن ثم يقوم الطلاب باستحضار ومناقشة ما لديهم من معلومات حول موضوع القراءة. وقد ذكر (١٩٩٤م، Englert, et al) أن المعلم يمكن أن يوجه بعض الأسئلة للطلاب من أجل

تعميق تفكيرهم ، واستثارة وتنشيط معلوماتهم ، مثل : أين تعلمت هذا ؟ كيف يمكن لك إثبات ذلك ؟ وهكذا . ويقوم المعلم بتسجيل جميع الأفكار على السبورة ؛ ليراها جميع الطلاب . وفي هذه الخطوة ، إذا لم يجد الطلاب إجابات كافية عن بعض الأسئلة التي لديهم فإنهم يحتفظون بها كجزء من المعلومات التي يبحثون عن إجابتها أثناء القراءة . وبعد العصف الذهني يقوم الطلاب بتسجيل ما يعرفونه عن موضوع القراءة في نموذج هذه الإستراتيجية وذلك في الجزء الخاص بـ (K) (ما الذي أعرفه عن الموضوع؟) .

ب- تصنيف المعلومات (Categories of information) : يقوم الطلاب في هذه الخطوة بتصنيف المعلومات التي ذكروها ، بحيث يبحث الطلاب عن مجموعة الأفكار المتشابهة لجعلها في مجموعة واحدة ، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بالمناقشة مع الطلاب بتصنيف هذه المعلومات ودمج بعضها مع الآخر ، ويمكن للمعلم أن يعين تلاميذه في هذه الخطوة من خلال تسجيله للأفكار المتشابهة كمجموعة واحدة على السبورة أو في نموذج الإستراتيجية ، ويسأل المعلم الطلاب : لماذا وضعنا هذه الأفكار في المجموعة نفسها؟ ومن الممكن أيضاً أن يتيح المعلم للطلاب أن يفكروا بصوت مسموع ، ويقوم هو بتسجيل الأفكار المتشابهة أمام الطلاب . بعد ذلك يقوم الطلاب بإكمال وكتابة تصنيف المعلومات في نموذج الإستراتيجية .

ج- توقع التلاميذ (Anticipating) : يصبح الطلاب ماهرين في التعامل مع النصوص ، عندما يكون لديهم القدرة على التوقع والتنبؤ بما سيقدمه المؤلف من معلومات في هذا النص . ولكي يبدأ الطلاب في هذه العملية ، فإن المعلم يمكنه أن يقول للطلاب : لو أردنا أن نكتب عن هذا الموضوع ، فما أصناف المعلومات التي يمكن أن تضمنها هذا النص؟ ومن خلال هذه الخطوة ، فإن الطلاب سيفكرون في العديد من المعلومات المتقدمة التي يمكن أن يحتويها النص .

د- أسئلة التلاميذ (Questioning) : حيث يقوم الطلاب بكتابة الأسئلة التي يرغبون معرفة إجابتها في أثناء القراءة ، ويقومون بتعبئة العمود الثاني (W) بما يريدون أن يعرفوه عن موضوع القراءة . إن دور المعلم في هذه الخطوة مهم جداً

بحيث يساعد الطلاب في التركيز على الأسئلة المهمة، وفي توضيح المعلومات الجزئية ودفع التعارض بين المعلومات، وذلك بقوله: ماذا تقصد بهذا؟ بين هذا الأمر بشكل أكثر وضوحاً، وهكذا. وقد أكد (Carr and Ogle، ١٩٨٧م) أن طرح هذه الأسئلة يساعد الطلاب في توجيه ومعرفة هدفهم من القراءة؛ وهذا يجعلهم يركزون في النص ويراقبون قراءتهم.

٢- مرحلة أثناء القراءة (During Reading Stage):

تتمثل مهمة الطلاب في هذه المرحلة بالقراءة النشطة، والبحث عن المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة. ومن المستحسن في هذه المرحلة أن يقوم المعلم ابتداءً بتقسيم النص إلى فقرات، ومن ثم يقوم الطلاب بأنفسهم بفعل هذا مستقبلا إذا عرفوا خطوات هذه الإستراتيجية. ومن الممكن في هذه المرحلة أن يقوم الطلاب في فقرة أو فقرتين بتحديد الإجابات التي كتبوها في نموذج الإستراتيجية، العمود (k) (ما الذي أعرفه عن الموضوع؟)، وبالتالي يصبح الطلاب واعين - قبل قراءة النص كاملاً - لما تعلموه، وكذلك لما لم يفهموه ويستوعبوه. إضافةً إلى هذا، فإن الطلاب أثناء القراءة وعندما يقابلون معلومات جديدة، فإنه يمكنهم أن يضيفوا أسئلة جديدة للعمود (w) (ما الذي أريد أن أعرفه عن الموضوع؟)؛ ولهذا فإن الطلاب أثناء القراءة سيفكرون في: ماذا قرأوا، وسيراقبون تعلمهم وربما يبدعون أسئلة جديدة تقودهم أثناء القراءة. كذلك فإن الطلاب أثناء القراءة عليهم أن يسجلوا المعلومات الجديدة في نموذج الإستراتيجية، عمود (L) (ما الذي تعلمته؟)؛ وهذا سوف يساعدهم في اختيار المعلومات الجديدة المهمة من كل فقرة من فقرات النص.

٣- مرحلة ما بعد القراءة (After Reading Stage):

يقوم الطلاب بمناقشة ما تعلموه أثناء القراءة، كذلك يقومون بمناقشة ومراجعة الأسئلة التي طرحوها قبل وأثناء القراءة من أجل تحديد الموقف منها، فإذا كان بعض الأسئلة لم يجب عليها، فإن المعلم يمكن أن يشجع الطلاب على البحث عن معلومات إضافية وذلك بقراءة مواد إضافية تساعدهم في هذا.

ومما ينبغي التأكيد عليه أن هذه الإستراتيجية تتسم بالمرونة بحيث يستطيع المعلم/ المعلمة تكييفها بما يلائم الطلاب/ الطالبات، ومما يدعم هذا أن (١٩٩٨م، Bryan) أضاف لخطوات هذه الإستراتيجية خطوة إضافية ورمز لها بـ Where? (أين يمكن أن أتعلم هذا؟) حيث أصبحت رموز هذه الإستراتيجية: K.W.W.L وقد وضع لهذه الخطوة الإضافية عموداً مستقلاً في نموذج الطريقة تتمثل في المصادر والمراجع التي من الممكن أن يجد الطلاب فيها المعلومات والإجابات لأسئلتهم التي لم يجدوا لها جواباً في النص المقروء. كذلك فإن الباحث (١٩٩٩م، Schmidt) أضاف عموداً للأسئلة التي لم يجب عليها (Question)، ولكنه يختلف عن سابقه بأن رموز الطريقة أصبحت عنده كالآتي: K.W.L.Q وقد أشارت (١٩٩١م، Farrell) إلى أنه مع خبرة التلاميذ، من الممكن أن يحصل بعض التغييرات Modifications في الخطوات.

كما تحدث (١٩٩٥م، Sippola) عن هذه الإستراتيجية واصفاً إياها بأنها نشاط شائع ومشهور في سبيل تنشيط وتفعيل معلومات الطلاب السابقة، وبناء التفسيرات، وتلخيص المعلومات التي تعلموها. وأشار إلى أنه بعمله مع الطلاب رأى ضرورة إضافة عمود خاص بالمعلومات التي مازال الطلاب بحاجة إلى تعلمها، وبهذا يعتني الطلاب بالمعلومات التي تحتاج إلى معرفة وربما يتم ذلك عن طريق القراءات الإضافية.

وقد أكد (١٩٨٧، Carr and Ogle) إلى أن هذه الإستراتيجية بمراحلها الثلاث السابقة تعد ناجحة في تعليم الطلاب مراقبة قراءتهم والاستفادة من خبراتهم السابقة. ومن الممكن أن تكون الفائدة أكبر وأكثر تقدما في حالة إضافة النشاط الكتابي لها. إن النشاط الكتابي المتمثل في المفهوم الخرائطي والتلخيص يوسع مفهوم التعلم الذاتي، وذلك بمساعدة الطلاب كي يفكروا بدقة وينقدوا المعلومات التي قاموا بتصنيفها وبنائها، وكذلك يطبقوا ما تعلموه. إن هذه الأنشطة مفيدة خاصةً لذوي الصعوبات القرائية الذين يجدون صعوبة في استخلاص المعلومات من النص، ومن هنا فقد اقترح (١٩٨٧م، Carr and Ogle) إضافة خطوتين هما:

خريطة المفاهيم (Concept Mapping): وذلك بأن يرى الطلاب العلاقات بين المعلومات، ويمكن للطلاب أن يعملوا هذه الخريطة المفاهيمية بسهولة من نموذج الإستراتيجية عن طريق:

- تصنيف المعلومات الواردة في العمود L، حيث يسأل الطلاب أنفسهم: ماذا تصف كل عبارة؟ وبهذه الطريقة سيجدون تصنيفات كثيرة من الممكن استخدامها في القراءات المستقبلية. وفي هذا السياق يستخدم الطلاب عنوان القطعة ليكون منطلق المفهوم الخرائطي.

- ومن الممكن أن يستخدم خريطة المفاهيم للنص المقروء لإنتاج أسئلة باستقلالية، ولدراسة المعلومات، وللتحضير للاختبارات.

التلخيص (Summarizing): إن القيام بالتلخيص يساعد في تطوير فهم المقروء؛ لأنه يتطلب أن يقوم التلاميذ معتمدين على أنفسهم بتمثل وإنتاج ما تعلموه، وبكتابته بأسلوبهم الشخصي. ومن الممكن أن يستخدم الطلاب خريطة المفاهيم عناصر رئيسة في التلخيص، وذلك بأن يقوموا بترقيم المفاهيم حسب الأولوية التي يريدون أن يقوموا بالتلخيص من خلالها. إن الثمرة الحقيقية من عمل خريطة المفاهيم أن يصبح هو العنوان الرئيس لعملية التلخيص، وذلك بأن يكون عنوان كل تصنيف بداية فقرة جديدة في عملية التلخيص، وتكون المعلومات الإضافية تحت كل تصنيف هي الشرح في التلخيص وتكون هي المعلومات للفكرة الأساسية.

مثال تطبيقي لإجراءات الإستراتيجية:

من أجل وضوح إجراءات الإستراتيجية بخطواتها الثلاث ومراحلها المختلفة في الجدول المقترح، يعرض الباحث فيما يأتي مثالاً تطبيقياً ذكره (Carr and Ogle, 1987, pp 682-630) لطلاب الصف التاسع، في موضوع الحيتان القاتلة (الأركة) (Killer Whales)، ويتضمن هذا المثال: خطوات تنفيذالإستراتيجية، بالإضافة إلى خريطة المفاهيم والتلخيص.

١- خطوات الإستراتيجية :

ما الذي أعرفه عن الموضوع WHAT I KNOW	ماذا أريد أن أتعلم عن الموضوع WHAT I WANT TO KNOW	ماذا تعلمت عن الموضوع WHAT I LEARNED
× تعيش الحيتان في المحيطات . × هذه الحيتان وحشية (قاسية) . × تأكل الحيتان بعضها البعض . × الحيتان من الثدييات .	× لماذا تهاجم الحيتان البشر؟ × ما سرعة الحيتان في السباحة؟ × أي أنواع الأسماك تأكلها الحيتان؟ × ما وصف هذه الحيتان؟ × ما طول مدة حياة هذه الحيتان؟ × كيف تتنفس هذه الحيتان؟	(ب) الحيتان أكبر أعضاء أسرة الدلفين . (ب) وزن الحوت (١٠,٠٠٠) رطل وطول الحوت (٣٠) قدما . (ج) تأكل الحيتان حيوانات البحر ، والفقمة ، وبعض الدلفينات الأخرى . (أ) تستطيع الحيتان الرؤية بوضوح تحت الماء . (ج) الحيتان آكلة للحوم . (أ) ثاني أذكى الحيوانات على الأرض . (ب) تتنفس من خلال فتحات سفلية . (أ) لا تهاجم إلا إذا كانت جائعة . (ب) حارة الدماء . (أ) تستطيع تحديد الأماكن عن بعد . (د) توجد هذه الحيتان في المحيطات .

تصنيف المعلومات : (Category) :

أ - القدرات .

ب - الوصف .

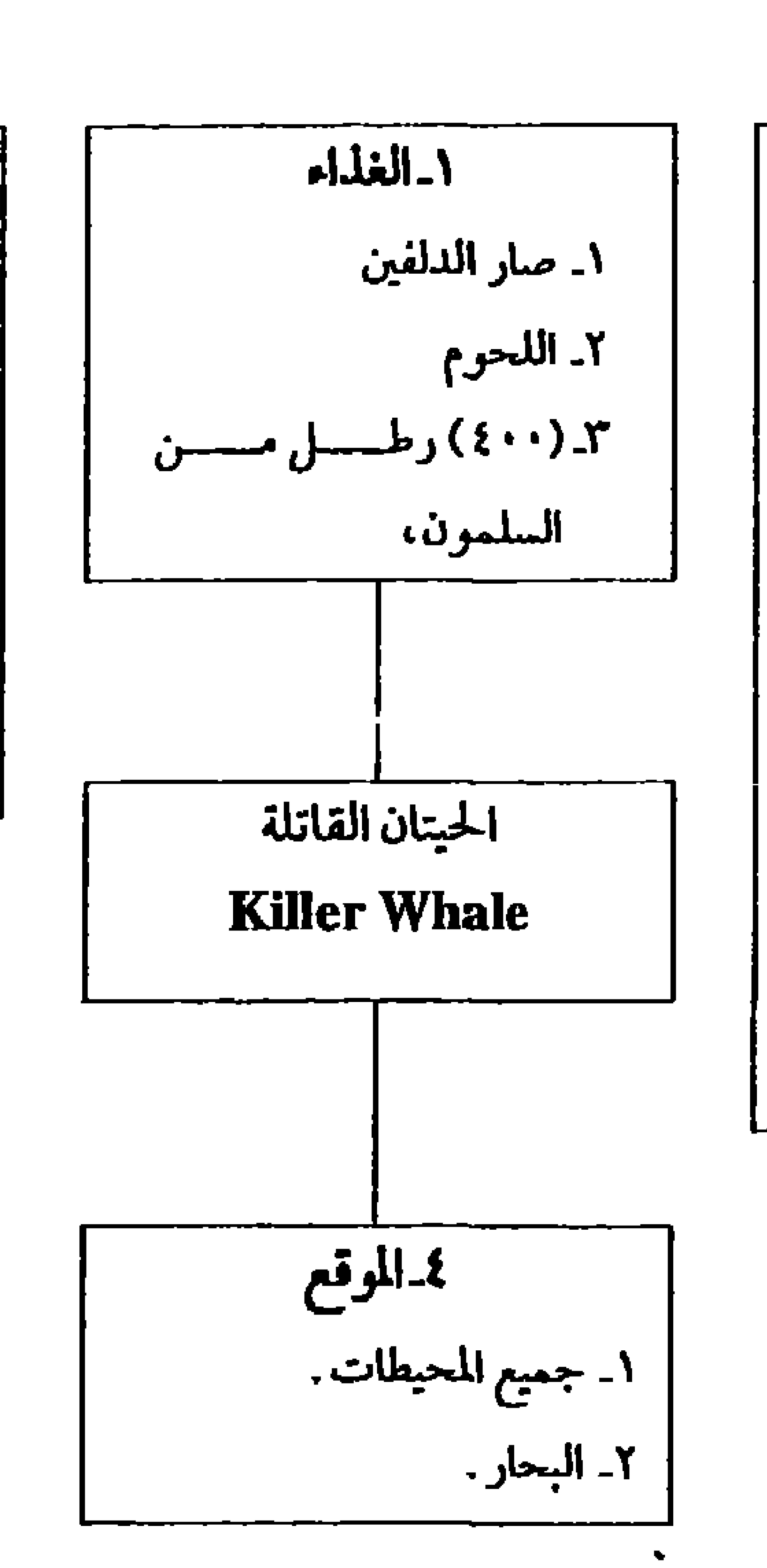
ج - الغذاء .

د - الموقع .

٢ خريطة المفاهيم التي عملها الطلاب :

٢ـ القدرات

١ـ تصطاد الغذاء من الأسماك الصغيرة .
٢ـ رؤية الأحجار الصغيرة بحجم قرص الأسبرين في عمق (٣٠) قدما .
٣ـ تستطيع أن تجد طعامها في المياه المتعكرة .
٤ـ تستطيع الحيتان تحديد المواقع عن بعد .



٣ـ الوصف

١ـ ذو ماء بارد .
٢ـ من عائلة الدلفين .
٣ـ ثاني أذكى الحيوانات .
٤ـ يولد حياً .
٥ـ الوزن : (١٠٠٠٠) رطل .
٦ـ الطول : (٣٠) قدما .

٣- التلخيص :

عرض (Carr and Ogle, 1987, p 630) مثالاً للتلخيص الذي عمله أحد الطلاب في الصف التاسع حول موضوع الحيتان القاتلة :

الحيتان القاتلة (الأركة) ذات دماء حارة ، وهي من الثدييات ، كما أنها نوع من عائلة الدلفين . تعد ثاني أذكى الحيوانات . تولد الحيتان القاتلة حيةً . يبلغ طولها (٣٠) قدماً ، وتزن (١٠ , ٠٠٠) رطل . تتنفس من خلال فتحات سفلية .

الحيتان القاتلة قادرة على المقاتلة من أجل الطعام . تستطيع أن تجد طعامها في المياه المتعكرة . تستطيع أن تأكل أكثر من (٤٠٠) رطل من السلمون يومياً .

توجد في كل المحيطات .

فوائد إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) :

للإجابة على السؤال الرابع في هذه الدراسة حول فوائد وميزات إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟)، يورد الباحث هنا ما ذكرته الدراسات والأبحاث المتعلقة بهذه الإستراتيجية التي استقصت تأثيرها أو تلك الدراسات التي قارنت بينها وبين الأنواع الأخرى من إستراتيجيات تدريس القراءة، وكذلك ما ذكره المختصون بتدريس القراءة حول ميزات وفوائد هذه الإستراتيجية.

بالنظر في الأبحاث التي تناولت هذه الإستراتيجية، يظهر جلياً وواضحاً عمق فائدتها وكثرة ميزاتها للطلاب والطالبات. فقد أظهرت نتائج دراسة (فايزة عوض وسعيد، ٢٠٠٣م) تفوق الطالبات اللاتي درسن النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجيتي "K.W.L" و "P.Q.4R"، ويرجع هذا إلى احتواء هاتين الإستراتيجيتين على أسس ترتبط بالتعلم النشط، وإيجابية التلميذ وثقته بذاته، ولما فيهما من جاذبية وإثارة للطالبات. وبمقارنة تأثير إستراتيجيتين من إستراتيجيات ماوراء المعرفة هما: K-W-L –Plus المطورة و SQ3R في فهم المقروء مع الطريقة التقليدية في تدريس القراءة في المرحلة الثانوية، أظهرت نتائج دراسة (Al-Shaye، ٢٠٠٢م) أن هناك تأثيرات إيجابية لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، حيث إن الطلاب الذين درسوا عن طريق إستراتيجيات ما وراء المعرفة حصلوا على درجات أعلى من الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية. كذلك أشارت نتائج دراسة (١٩٩٧م، Shelley et al)، حول هذه الإستراتيجية إلى أنها أسهمت في تحسين فهم المقروء لدى الطلاب، وساعدت في جعل النصوص القرائية ذات معنى لديهم، كما شجعت هذه الإستراتيجية الطلاب في الربط بين المعلومات السابقة لديهم بالمعلومات الجديدة؛ مما ساعد في بناء المعنى. كما أكدت نتائج دراسة(١٩٩٤م، Burns)، أن استخدام إستراتيجية K.W.L ذو تأثير إيجابي في فهم المقروء. أما دراسة جونسون(١٩٨٢م، Johnson) فقد أكدت العلاقة القائمة بين المعرفة السابقة وعملية الفهم في القراءة.

وقد أشار عدد من المختصين بتدريس القراءة إلى العديد من ميزات وفوائد هذه الإستراتيجية، إذ إنها تعد إحدى الإستراتيجيات الفاعلة في القراءة، حيث يقوم القارىء من خلالها بمراجعة معلوماته السابقة وتطويرها، ومن ثم يصبح قارئا مستقلاً، ويمزج الأفكار الجديدة ويقارنها بما قد تعلمه من قبل؛ مما يجعله قارئاً ماهراً لاستخدامه هذه العمليات في أثناء القراءة.

وقد ذكر (عوض وسعيد، ٢٠٠٣م) بعض مزايا هذه الإستراتيجية بقوله: "وتؤكد هذه الإستراتيجية على نشاط المتعلم في تكوين المعنى من المعلومات؛ فالطالب ينظم المعلومات، فيميز بين الأنواع المختلفة من المعلومات المهمة في الدرس الحقائق - السياق- الأسباب- المشاكل والحلول- المفاهيم - المبادئ، ويعد قيام الطالب بهذه التمييزات أساس التعلم الفعال الذي يتضمن تجريد المعلومات، بتمثيلها في الذاكرة بعيدة المدى بصورة تيسر التوصل إليها في وقت لاحق. وتعد هذه الإستراتيجية مؤثرة جدا، تساعد الطلاب على بناء المعنى وتكوينه" ص ٦٥ .

كما ذكر (بهلول، ٢٠٠٣م، ص ١٨٥)، نقلاً عن (Livingston, ١٩٩٦م)، أن استخدام هذه الإستراتيجية يمتاز بالعديد من الميزات، ومن أهمها:

١ـ تعزيز فكرة التعلم التي تجعل الطالب محورا للعملية التعليمية بدلا من المعلم.

٢ـ تمكن المعلم من أن يحقق وثبات عظيمة؛ لتعزيز بيئة التعلم الصفي.

٣ـ يمكن أن يبدأ المعلم العام الدراسي بأهداف واضحة يضعها مسبقا، ثم يفكر مع طلابه بشكل متسق ومتعاون ما إذا كانت هذه الأهداف تحققت أم لا.

٤ـ يستطيع المعلم أن يمكن الطلاب من معالجة أي نص قرائي مهما كانت درجة صعوبته، وذلك من خلال تنشيط معرفتهم السابقة، وإثارة فضولهم.

٥ـ يمكن للمعلم استخدام هذه الإستراتيجية في مستوى أي صف دراسي، بسبب قوة الأساس الذي تستند عليه.

٦ـ يمكن للطلاب تقرير وقيادة تعلمهم الخاص، ومن واجب المعلم أن يرجع نجاحهم في تعلمهم الذاتي إلى ما قاموا به هم من جهد.

وقد أشارت (١٩٩١م، Farrell) إلى أن هذه الإستراتيجية واحدة من أهم الإستراتيجيات التي يستطيع الطلاب استخدامها لالتقاط المعنى من النص، حيث إن معظم الطلاب يدخلون الفصول وليس لديهم أي إستراتيجية لالتقاط المعنى من النص، وإنما يحتاجون إلى إرشادهم وتعليمهم هذه الإستراتيجيات من أجل استخدامها بأنفسهم عندما يواجهون نصوصاً غير مألوفة لهم. وأكدت كذلك أن الطلاب الذين يتعلمون إستراتيجية K-W-L-Plus المطورة سيتعلمون مهارات رئيسة عدة هي:

١ـ تعيين وتحديد الخلفية العلمية عن الموضوع.

٢ـ التنبؤ وتحديد الهدف من القراءة.

٣ـ اختيار الفكرة الرئيسة والتفاصيل الداعمة الأفكار الثانوية.

٤ـ تحليل بناء النص.

٥ـ التصنيف تصنيف المعلومات.

٦ـ التلخيص.

وقد ذكر (١٩٩٦م، Martella et al) إلى أن هذه الإستراتيجية تعطي الطلاب القدرة وتمكنهم من أخذ المسؤلية في تعلمهم. كما أكد (١٩٩٦م، .Ferguson et al) إلى أن هذه الإستراتيجية ذات فائدة كبيرة لأنها تسمح للطلاب وتمكنهم من الاشتراك وتبادل المعلومات التي يعرفونها عن الموضوع، وتمكنهم من وضع أهدافهم للتعلم؛ مما يعزز عملية الفهم والاستيعاب لديهم.

ومن مزايا هذه الإستراتيجية الهامة أنه يمكن تطبيقها وتنفيذها في كل المستويات الدراسية وفي أغلب التخصصات كما ذكر ذلك (١٩٩٨م، Huffman) ويود الباحث التأكيد على هذا من خلال اطلاعه على بعض الدراسات التي تناولت تطبيق هذه الإستراتيجية في تدريس مادة الرياضيات (١٩٩٧م، Show)، وفي تدريس مادة العلوم (١٩٩٧م، Deal and Sterling)، وفي تدريس مادة الكتابة (١٩٩٧م، Andrews)، (١٩٩٩م، Glazer)، وفي تدريس مادة التربية الصحية

(١٩٩٦م، Martella)، وفي تعليم المرضى قليـــــلي التعلم المعلومات عن العنايـــة بصحتهم (١٩٩٦م، Mckeon).

النتائج والتوصيات:

ناقش هذا البحث إستراتيجية K.W.L، (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) كإحدى إستراتيجيات التدريس المهمة في مجال القراءة التي تسهم في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب والطالبات. وقد تبنى الباحث هذه الإستراتيجية نظراً لتركيزها على المعلومات السابقة (Prior knowledge) لدى الطالب، ولكونها أحد أشكال التعلم التعاوني، وذلك في ضوء ثبوت فعاليتها في مجال تعليم القراءة، مما يتيح للمعلمين والموجهين والمخططين ورجالات التربية والتعليم الاستفادة منها.

وتوصل البحث إلى تحديد مفهوم إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) بكونها إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تدريس القراءة، التي قامت (Ogle) في عام (١٩٨٦م) بوضعها كإستراتيجية فاعلة للقراءة تنمي مهارت فهم المقروء، وتهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء. تتألف هذه الإستراتيجية من ثلاث خطوات: ما الذي أعرفه عن الموضوع، ماذا أريد أن أتعلم عن الموضوع؟ ماذا تعلمت من الموضوع؟، ثم طورت لتصبح (K-W-L-Plus) وذلك بإضافة خطوتين مهمتين لها من أجل تطوير تفكير الطالب أثناء القراءة، وهذا التطوير تمثل في :

١ـ خريطة النص Mapping Text

٢ـ تلخيص المعلومات Summarizing Information

كما تناول البحث أهمية المعلومات السابقة كأحد المفاهيم المهمة في هذه الإستراتيجية. بالإضافة إلى عرض خطوات الإستراتيجية، وكيفية تطبيقها؛ من أجل اطلاع المهتمين من المعلمين والتربويين على الخطوات العملية التي يشترك فيها المعلم والطلاب أثناء تطبيق هذه الإستراتيجية. وكذلك توصل البحث إلى تعرف فوائد هذه الإستراتيجية وميزاتها.

وأظهرت الأبحاث والدراسات تميز إستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) وإيجابياتها العديدة، حيث أشار عدد من المختصين بتدريس القراءة إلى العديد من ميزاتها وفوائدها، إذ تعد واحدة من أهم الإستراتيجيات التي يستطيع الطلاب استخدامها لالتقاط المعنى من النص، ومن مزايا هذه الإستراتيجية المهمة أنه يمكن تطبيقها وتنفيذها في كل المستويات الدراسية وفي أغلب التخصصات.

ووفقا لما تم تقديمه في هذا البحث فإن الباحث يطرح التوصيات والمقترحات الآتية:

١ـ تزويد القائمين والمهتمين بالتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وفي البلدان العربية وخاصة المعلمين بالمزيد من المعرفة حول هذه الإستراتيجية، وإجراءات تطبيقها، وفوائدها.

٢ـ حث الموجهين والمخططين على القيام بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وكذا المعلمين بكليات التربية، وكليات المعلمين على هذه الإستراتيجية الحديثة، وإفادتهم حول إجراءاتها وميزاتها وفوائدها. بالإضافة إلى تزويدهم ببعض الأدلة الإرشادية حول خطوات تنفيذ هذه الإستراتيجية.

٣ـ إدخال هذه الإستراتيجية المهمة في تدريس القراءة ضمن الإستراتيجيات التي تدرس في برامج إعداد المعلمين والمعلمات في الكليات الجامعية أو كليات إعداد المعلمين.

٤ـ حث معلمي ومعلمات القراءة على تطبيق هذه الإستراتيجية في المراحل الدراسية المختلفة كأحد الإستراتيجيات الفاعلة في تدريس القراءة التي يمكن أن تحقق العديد من الفوائد للطلاب والطالبات. وينبغي التأكيد على أن يكون هذا التطبيق علميا وفق إجراءات وخطوات هذه الإستراتيجية.

٥ـ حث الباحثين في مجال طرائق التدريس على إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التطبيقية حول K.W.L (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا

تعلمت؟)، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات حول مدى فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تفعيل دور المعلومات والمعارف السابقة عند قراءة النصوص. بالإضافة إلى القيام ببحوث جديدة لدراسة الأساليب والإستراتيجيات المتعددة والحديثة في تدريس القراءة.

المراجــع

أولاً: المراجع العربية:

١- بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤م) "اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، عدد ٣٠، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ١٤٩-٢٧٩.

٢- جابر، جابر عبدالحميد (١٩٩٩م). إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط١، دارالفكر العربي، القاهرة.

٣- الرشيدي، سعد مبارك، وصلاح، سمير يونس، (١٤١٩هـ)، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح.

٤- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦م)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط١، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٥- السعدان، إبراهيم عبدالله (١٤٢٢هـ)، عوامل إنجاح الطريقة الإلقائية في التدريس، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٣٦، ص ص ٥٠٧-٥٩٥.

٦- العقيلي، عبدالمحسن سالم (٢٠٠٢م). مدى إدراك وفهم معلمي اللغة العربية لثلاثة مفاهيم مختارة تتعلق بنظرية المخططات الذهنية Schema Theory في مهارة القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٥٩-٨٦.

٧- العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٢م). أثر استخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، عدد ١٥، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٢٥-٦٦.

٨- عبدالوهاب، سمير، (٢٠٠١م)، "فاعلية برنامج قائم على الوعي بتدريس القراءة في تطوير المهارات التدريسية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بدمياط"، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد الثاني، بحوث المؤتمر العلمي الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٢١٧-٢٨٣.

٩- عوض، فايزة السيد (٢٠٠٠م). اتجاهات حديثة في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية، القاهرة، دار طيبة للطباعة.

١٠- عوض، فايزة السيد، وسعيد، محمد السيد (٢٠٠٣م) "فعالية بعض إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، المؤتمر العلمي الثالث، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٥٥-١٠١.

١١- فضل الله، محمد، (١٤١٩هـ)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، الرياض، عالم الكتب.

١٢- مارزانو وآخرون (١٩٩٨م)، أبعاد التعلم دليل المعلم، تعريب: عبدالحميد، جابر عبدالحميد، الأعسر، صفا، شريف، نادية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

١٣- يونس، فتحي علي، الكندري، عبدالله عبدالرحمن، (١٩٩٨م)، اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، الكويت، ذات السلاسل.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

14. Aloqaili, Adbulmohsen 2001. Perceptions of Saudi Arabian Reading Teachers of Selected Concepts Related to Schema Theory, unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University.

15. Al-Shaye, Shaye Saud 2002. The effectiveness of Metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade students in Kuwaiti high schools, unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University.

16. Anderson, R.C., & Pearson, P. D. 1984. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson Ed., Handbook of reading research pp 255-291. White Plains, NY: Longman.

17. Andrews, Sharon E. 1997. Writing to learn in content area Reading Class. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41 2.

18. Ausubel, D.P. 1968. Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.

19. Bryan, Jan 1998. K-W-W-L: Questioning the known. The Reading Teacher, 517 618-624.

20. Burns, Patricia Mary 1994. The effect of the K-W-L reading strategy of Fifth-graders' reading comprehension and reading attitude, unpublished Doctoral Dissertation, Temple University.

21. Carr, Eileen and Ogle, Donna 1987. K-W-L Plus: A strategy for comprehension and summarization. Journal of Reading, 30 7, 626-631.

22. Deal, Debby and Sterling, Donna 1997. Kids Ask the Best Questions. How Children Learn, 54 6 61-63.

23. Drew, Margaret E. 1995. Effects of the K-W-L Plus Strategy on College Development Readers' Recall of Expository Text, unpublished Doctoral Dissertation, Southern Illinois University.

24. Duffy, G. 1993. Rethinking Strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. The Elementary School Journal, 93, 231-247.

25. Englert, Carol. , Tarrant, Kathi. , Mariage. , and Oxer, Tina 1994. Lesson Talk as the Work of reading Groups: The Effectiveness of Two Interventions. Journal of Learning Dis-

abilities, 27 3 137-200.

26. Farell, Susan 1991. K-W-L Plus: It Can Work for You. Ohio Reading Teacher, 25 3 12-18.

27. Ferguson, Phyllis M. and Young Terrell A. 1996. Get on Board the Underground Railroad: A Sample Integrated Unit for Fifth-Grade History Students. The Social Studies, 87 6 262-266.

28. Glazer, Susan M. 1999. Using KWL Folders: A three-section folder to encourage an independent working environment for children. Teaching Pre-k-8, 29 4 106-107.

29. Harris, Theodore L. and Hodges, Richard E. 1995. The Literacy Dictionary. IRA, Newark, Delaware.

30. Huffman, Lois E. 1998. Spotlighting specifics by combining focus questions with K-W-L Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41 6 470-479.

31. Irvin, J. 1990. Reading and the Middle School Student: Strategies to Enhance Literacy. Boston, MA: Allyn & Bacon.

32. Jared, Elizabeth Joan 1993. The effects of the K-W-L Plus Comprehension Strategy on the Achievement of Preservice Teachers, unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri - Columbia..

33. Johnson,P. 1982. Effects on Reading Comprehension of Building Background Knowledge. TESOL Quarterly, 16 4: 503-516.

34. Langer, J. A. 1984. Examining Background knowledge and Text Comprehension. Reading Research Quarterly, 19 4 468-481.

35. Lenski, Susan., Wham, Mary. and Johns, Jerry 1999. Reading and Learning Strategies for Middle and High School Students. Dubuque, Lowa: Kendal/Hunt Publishing Company.

36. Martella, Nancy. , Wasta, Stephanie. and Martella, Ronald 1996. Applying the K-W-L Reading Strategy in Health Education. Teaching Techniques, 66 4, 153-155.

37. Mckeon, Christine A. 1996. Health Care Communication with Low Literate Patients.ERIC Document Reproduction Service NO. ED 419079.

38. Mclain, K. 1993. Effects of Two Comprehension Monitoring Strategies on the Metacognitive Awareness and Reading Acgievement of Third and Fifth grade Students.ERIC Document Reproduction Service NO. ED 364840.

39. McNeil, J. D. 1992. Reading comprehension: new directions for classroom Practice 3rd

ed.. HarperCollins Publisher.

40. Misulis, Katherine 1949. Reading and Understanding Textbooks. Reading Improvement, 314 200-202.

41. Ogle, Donna M. 1986. K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. The Reading Teacher, 39 6 564-870.

42. Schmidt, Patricia R. 1999. KWLQ: Inquory and Literacy Learning in science. The Reading Teacher, 52 7 789-792.

43. Shelley, A., Bridwell, B., Hyder, L., Ledford, N., & Patterson, P. 1997. Revisiting the K-W-L: What we know; What we Wanted to know; What we Learned. Reading Horizons, 37 3, 233-242.

44. Show, Jean M. e.l 1997. Cooperative Problem Solving: Using K-W-D-L as an Organizational Technique. Teaching Children Mathematics, 3 9 482-486.

45. Sippola, Arne E. 1995. K-W-L-S. The Reading Teacher, 48 6 542-543.

46. Tierney, Robert., and Readence, John E. 2000. Reading Strategies and Practices. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

47. Witherspoon, Franklin 1996. The effects of Metacomprehension strategy instruction on students' reading achievement and metacomprehension strategy awareness, unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama. K-W-L As a reading Strategy: Its Concept, procedures, and Benefits

معوقات القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية *

* نشر هذا البحث في مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٥٤، ربيع الآخر ١٤٢٧هـ.

يقود الأمم هؤلاء الذين
يقرؤون ويكتبون

الفيلسوف الفرنسي

فولتير

المقدمة

تعد الثقافة دعامة المجتمع ؛ لأنها تمثل الأساس لكل تطور اقتصادي واجتماعي وحضاري . كما أن التعليم والقراءة والتنشئة الثقافية من أبرز المؤشرات التي تقاس بها مستويات تقدم المجتمعات ، وقد أصبحت الأسر والمؤسسات الاجتماعية مطالبة وأكثر من أي وقت مضى للسعي في تزويد أفراد المجتمع بالمعلومات وإعانتهم على حسن استخدامها ، وإثرائها ، مع شحذ هممهم لمزيد الرغبة في المطالعة ، وفي الإبداع الأدبي . وتعد القراءة العامل الرئيس في عملية التنشئة الاجتماعية والتربية والتعلم الذاتي . إن الأمر الجليل في الآيات الكريمة : ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ ، ينبغي أَن يكونَ حافزاً لكل واحد من أمتنا ليكونَ قارئاً ، حيث تسهم القراءة بشكل كبير في تنمية أفراد المجتمع ، ودفع طاقاتهم في الاتجاهات التي تتمشى مع السياق الاجتماعي . وفي دول العالم المتقدم ، تأتي القراءة في مقدمة الأنشطة التي يمارسها الشباب في أوقات فراغهم ؛ ولهذا فقد جعلت جمعية القراءة العالمية (IRA) عنوان مؤتمرها الرابع والأربعين الذي عقد في مدينة " سان دياجو " بولاية كاليفورنيا في الفترة من ٢-٧ مايو ١٩٩٩م : "اكتب الماضي واقرأ المستقبل" Write the past, and read the future. وقد أكدت (الجرف، ١٤٢٥هـ) على وجود هوة ثقافية بين الدول المتقدمة والدول العربية ؛ وذلك للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية التي طرأت على المجتمعات ، حيث يتناقص عدد الكتب المؤلفة باللغة العربية والمترجمة عاما بعد عام . إضافة إلى نقص المادة الصالحة للقراءة وقلة الجمهور القارئ .

إن المجتمعات العربية ، والشباب بصفة خاصة يواجه عدداً من التحديات الحضارية المعاصرة خاصة بعد الحادي عشر من سبتمبر تفرض على الشباب العربي تحصيل معلومات ومعارف متطورة تواكب التقدم العلمي والتقني وتلبي مطالب العصر المتطور السريع ، وتجعله قادرا على النهوض بالوطن ، كما تقتضي منهم أن يكونوا واعين بما يدور حولهم ؛ من أجل الإسهام الفاعل في تطوير أنفسهم ، وتطوير

مجتمعهم، ولن تكون تنمية بغير قراءة، إذ إن الكتاب هو مفتاح التنمية التربوية والاجتماعية والاقتصادية (مصطفى، ١٩٩١م ص ٧١).

إن توجيه الطلاب والطالبات نحو القراءة الحرة أصبح جزءاً لا يتجزأ من مشكلة تربية الشباب وضرورة حياة وبقاء للشباب العربي في مرحلة تواجه الأمة العربية فيها أصعب التحديات الحضارية. وقد ذكر كريمر وكاستل (١٩٩٤م، Cramer and Castle) أنه في الوقت الذي تعد فيه الأمية وعدم القدرة على القراءة دون أدنى شك أو ريب مشكلة ومحل نظر بكل جدية واهتمام، فإن الضعف كذلك في ممارسة القراءة يعد مسألة مهمة وخطيرة. كما أشار ريشك وآخرون (٢٠٠٢م، Richek and Others) إلى العديد من العوامل المؤثرة في ممارسة القراءة منها: العوامل الشخصية، والمنزلية، والاجتماعية، والثقافية المرتبطة ببيئة الفرد، بالإضافة إلى العوامل المتعلقة بالمؤسسة التعليمية التي يدرس فيها المتعلم.

مشكلة البحث:

في ضوء ما تقدم في مقدمة البحث تتضح بجلاء ووضوح أهمية القراءة في حياة الفرد بصفة عامة والشباب بصفة خاصة؛ وهذا يقتضي دفع الشباب نحو القراءة للتزود من مصادر المعرفة المتنوعة من أجل تنمية شخصياتهم. إن الملاحظ أن أغلب فئة الشباب قد هجروا القراءة، ومالوا إلى وسائل الإعلام على تباين أشكالها وتعدد أصنافها. وقد أكد (الشرقاوي، ١٩٩٥م) على أن عزوف الشباب الخليجي العربي عن القراءة أصبح مشكلة، وتفاقم حتى أصبح ظاهرة ينبغي التصدي لها؛ من أجل الانتقال بالمجتمع الخليجي العربي من مرحلة المجتمع النامي إلى مرحلة المجتمع المتقدم.

إن هذا العزوف ناتج عن عوامل عدة فقد يكون بسبب خصائص طلابية أو إمكانيات مادية أو أسباب أخرى نحتاج إلى أن نتعرف عليها؛ من أجل الإسهام في تخطي كل العقبات التي تحول دون ممارسة الشباب للقراءة. ومن خلال عمل الباحث أستاذاً في الجامعة وسؤاله كثيرا من الطلاب عن قراءاتهم الحرة، وملاحظته إياهم أوقات الفراغ حيث يقضون أوقاتهم بالحديث وغيره، جاءت فكرة هذه

الدراسة، التي تهدف إلى التعرف على أهم معوقات القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات الجامعة، وقد تم التركيز على طلاب وطالبات المرحلة الجامعية؛ لأن الباحث قد لحظ أن أكثر الدراسات قد ركزت على طلاب وطالبات التعليم العام، كما أن المرحلة الجامعية هي المرحلة التي يفترض فيها أن الطلاب والطالبات قد نضجت لديهم الآراء فيما يتعلق بهذا الموضوع، بالإضافة إلى أن هؤلاء الطلاب هم - في الحقيقة - نتاج التعليم العام.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما معوقات القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟

وتستلزم الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما المعوقات الشخصية للقراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟

٢- ما المعوقات الاجتماعية للقراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟

٣- ما المعوقات (التربوية - الأكاديمية) للقراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيرات: الجنس، الكلية، المعدل الدراسي؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيرات: الكلية، المستوى، المعدل الدراسي، والسكن؟

٦- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيرات: الكلية، المستوى، المعدل الدراسي ؟

٧- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيري : المستوى، والمعدل الدراسي؟

٨- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيري : المستوى، والمعدل الدراسي؟

أهداف البحث :

في ضوء أهمية القراءة الحرة وآثارها الإيجابية على الفرد والمجتمع، فقد استهدفت هذه الدراسة الكشف عن معوقات القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام. وبالتحديد فإن هذه الدراسة هدفت إلى الأمور الآتية :

١- التعرف على المعوقات (الشخصية) للقراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام.

٢- التعرف على المعوقات (الاجتماعية) للقراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام.

٣- التعرف على المعوقات (التربوية- الأكاديمية) للقراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام.

٤- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيرات : الجنس، الكلية، المعدل الدراسي.

٥- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيرات : الكلية، المستوى، المعدل الدراسي، والسكن.

٦- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية - والأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيرات : الكلية، المستوى، المعدل الدراسي.

٧- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيري: المستوى، والمعدل الدراسي.

٨- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيري: المستوى، والمعدل الدراسي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث في:

١ - الكشف عن أهم المعوقات التي تؤثر في ممارسة القراءة الحرة؛ وصولاً للتعامل معها وتوجيهها بشكل يعمل على تنمية الميل نحو القراءة الحرة بين طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية.

٢- قلة توافر مثل هذه الدراسة التي تبحث في معوقات ممارسة القراءة الحرة بين طلاب وطالبات المرحلة الجامعية.

٣- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تعرف مسؤلي التعليم الجامعي على أهم معوقات القراءة الحرة في التعليم الجامعي؛ ليحاولوا القضاء عليها؛ من أجل تمكين الطلاب والطالبات من ممارسة القراءة الحرة.

٤- فتح المجال أمام المزيد من البحوث والدراسات لإثراء ميدان المعرفة والبحث التربوي في مجال القراءة الحرة لما لها من أهمية كبرى للاطلاع على الثقافات والكسب المعرفي.

حدود البحث:

١- أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٢٥/ ١٤٢٦هـ.

٢- أجريت هذه الدراسة على طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة :

يعرض الباحث فيما يأتي أهم ما اطلع عليه من دراسات عربية وأجنبية وهي بمثابة عينة لما أجري من دراسات في هذا المجال، علماً بأن أكثر الدراسات كانت في محاولة التعرف على الموضوعات التي يميل الطلاب - في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية - إلى قراءتها.

أولا: الدراسات العربية :

أجرت (الجرف، ١٤٢٥هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على الاهتمامات القرائية لدى طالبات الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن (٧٧٪) من طالبات الجامعة يقرأن المجلات النسائية الترفيهية. أما الموضوعات التي تقرأها طالبات الجامعة فهي الزينة والأزياء (٧٧٪)، الموضوعات الفنية (٦٦٪)، الشعر (٢٤٪)، القصص (٢٠٪)، الصحة العامة (٢٠٪)، الموضوعات الدينية (٤٪)، الموضوعات التعليمية، التربوية (٣٪)، والأدبية (٦ , ٢٪)، والسياسية (٢٪)، والحاسب والتكنولوجيا (٥ , ١٪)، والتاريخية (١٪). وأظهرت النتائج اهتمام الطالبات بقراءة المجلات والموضوعات التي تركز عليها وتروج لها القنوات الفضائية التي تهدف إلى تسطيح ثقافة الشباب وصرف انتباههم عن قضايا الأمة.

كما أجرى (السليماني وجفري، ١٤٢٤هـ) دراسة بعنوان "أسباب انخفاض الميول القرائية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة". هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب انخفاض الميول القرائية لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، ومعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات في تلك الأسباب وإلى أي مدى يسهم الطالب / الطالبة، والوالدان، والأستاذ الجامعي في إثارة الجانب المعرفي وتوجيهه، ومعرفة الآثار المترتبة على انخفاض الميول القرائية، والفروق بين الطلاب والطالبات في تلك الآثار. وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس من إعدادهما على عينة قوامها (١٥٥) من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك أسباباً لانخفاض الميول القرائية لدى طلاب وطالبات الجامعة وهي: كثافة المناهج الدراسية

بالمعلومات، والانشغال المستمر بالأمور الذاتية، وعدم تنظيم الوقت بما يسمح للقراءة، والانهماك في مطالب الحياة، والتركيز الأسري المستمر على مذاكرة الدروس فقط.

أما (الحاجي، ١٤٢٣هـ) فقد أجرى دراسة بعنوان "واقع القراءة الحرة لدى شباب دول مجلس التعاون الخليجي". هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع القراءة الحرة لدى الشباب في هذه الدول، والتعرف على معوقاتها، وتحديد توجهات الشباب نحو المواد التي يفضلون قراءتها. ومجتمع الدراسة هو طلاب وطالبات السنة النهائية من المدارس الثانوية في دول مجلس التعاون الخليجي. وقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي أثر عامل المؤثرات الأسرية والعائلية. كما أفاد أفراد العينة بأن هناك أثراً واضحاً لعامل المؤثرات الاجتماعية على ممارسة القراءة الحرة. كما يبدو أهمية المؤثرات التربوية والمدرسية في تعزيز ممارسة القراءة الحرة لدى أفراد العينة فهم يبتهجون - وبنسبة (٨٨٪) منهم - حينما يسمعون مدرسهم يتحدث في أمور سبق لهم قراءتها. وأقر ما يقرب من (٦٧٪) منهم بأن طول المنهج الدراسي لا يتيح لهم وقتاً لممارسة القراءة الحرة، سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها. وأفاد (٥٩٪) بأن المدرسين لا يشجعونهم على ممارسة القراءة الحرة لكثرة أعبائهم التدريسية، وأن المكتبات المدرسية - في رأي (٥٨٪) منهم - ليست متطورة ولا تؤدي عملها بكفاءة، وأن النشاط الثقافي المدرسي - في رأي (٥٧٪) منهم - يخلو من القراءة الحرة. كما أفاد (٥٤٪) بأن المعلمين لا يطلبون من الطلاب قراءات إضافية إلى جانب القراءة المقررة، وأفاد (٥١٪) بأن الكتب المتوافرة في مكتبة المدرسة لا تمثل اهتماماتهم أو ميولهم.

وقدمت (هدى عبدالرحمن، ٢٠٠٣م) دراسة بعنوان "إستراتيجيات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة وعلاقتها باهتماماتهم القرائية". أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٥٩) طالباً وطالبة. وكان من أهداف هذه الدراسة معرفة أهم معوقات القراءة الحرة التي تواجه طلاب كلية التربية بسوهاج، حيث استخدمت المقابلات الشخصية بهدف التعرف على معوقات القراءة الحرة لدى طلاب الجامعة، وأهم الكتاب والمؤلفين الذين يفضل طلاب الجامعة القراءة لهم. وقد أظهرت نتائج

الدراسة أن (٦, ٩٪)من طلاب الشعبة الأدبية، و(٣, ٢٢٪) من طلاب الشعب العلمية يعزفون عن القراءة. كما أن (٩, ٦٪) من ذكور الشعب الأدبية مقابل (٤, ١٩٪) لا يقرؤون، بينما (٧, ٢٪) من إناث الشعب الأدبية مقابل (٩, ٢٪) من إناث الشعب العلمية لا يقرأن. كما أظهرت نتائج المقابلات الشخصية مع (٣٠) طالباً وطالبة أن معوقات القراءة الحرة تتمثل فيما يأتي: عدم توافر الوقت للنشاط القرائي، وتكدس المقررات الدراسية في جميع الصفوف الدراسية، وعدم وجود مكتبات عامة تناسب الشباب وخاصةً في القرى البعيدة عن المدينة، وعدم وجود القدوة في ممارسة نشاط القراءة، وقلة الحوافز التي يمكن أن يحصل عليها الطلاب من ممارستهم لهذا النشاط، بالإضافة إلى نفورهم من القراءة لارتباطها بساعات المذاكرة، والكتب المقررة التي لا تلقى حباً لديهم، وكذلك عدم وجود كتب مناسبة لسنهم، وإن وجد فلا يعلن عنها؛ مما يشعرهم بعدم الاهتمام بهم، واستبدالهم أنشطة أخرى بالقراءة؛ كمشاهدة التلفاز بصفته مصدراً للحصول على الثقافة بطريقة أيسر وأمتع، وكذلك ارتفاع أسعار الكتب مما لا يمكنهم من متابعة الاطلاع على الكتب.

وأجرى (أحمد، ١٩٨٩م) دراسة بعنوان "قراءة الصحف ودوافعها بين طلاب الجامعة دراسة تطبيقية في الاستخدام والإشباع". هدفت إلى دراسة العلاقة بين الدوافع الفردية، لدى طلاب الجامعة من قراء الصحف، وبين مظاهر استخدام الصحف وأنماط قراءتها، بالإضافة إلى الإجابة عن عدد من التساؤلات المرتبطة بقراءة الصحف لدى هذه الفئة. وقد أجريت الدراسة على (٥٠٠) طالب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة قراء الصحف بين طلاب الجامعة تصل إلى (٦, ٨١٪) من إجمالي عدد أفراد العينة، منها (٩, ٦٣٪) يقرؤون الصحف قراءة منتظمة، و (١, ١٦٪) منها قراءة غير منتظمة، ويمثل نسبة غير القراء بين الطلاب (٤, ١٨٪). كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة بين اتجاه الطلاب إلى التخصص العلمي ومستوى الانتظام في القراءة، حيث ترتفع نسبة الانتظام في القراءة بين طلاب الدراسات النظرية (٦١٪) عنها بين طلاب الدراسات العملية (٣٦٪)، بينما

تقترب من بعضها نسب القراءة غير المنتظمة في التخصصين (٢٧٪) (٣٥٪). كما دلت النتائج على وجود علاقة بين المرحلة الدراسية التي أنهاها الطلاب ومستوى الانتظام في القراءة، حيث ترتفع نسبة القراءة المنتظمة (٦٠٪) وغير المنتظمة (٢٨٪) بين الطلاب في المرحلة الأولى الذين لم يتموا دراسة (٣٠) ساعة، ثم تميل هذه النسبة للانخفاض معاً في المرحلتين الثانية والثالثة ثم تعود إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الدراسي الأخير (٤٦٪) (٤٢٪).

أما (عبدالرحيم، ١٩٩٥م) فقد أجرى دراسة حول أسباب عزوف أبناء الخليج العربي عن القراءة. حيث قام بتطبيق أداة الدراسة على الخبراء، والمعلمين والمعلمات، وأمناء المكتبات العامة، وأمناء المكتبات المدرسية، وطلبة وطالبات المرحلة الثانوية. وكان من ضمن ما أشارت إليه نتائج الدراسة أن أسباب العزوف عن القراءة تتمثل في: انشغال الشباب بوسائل الترفيه، وعدم حث الأسرة أبناءها على ممارسة القراء، واهتمام الشباب بمطالب الحياة المادية.

وقام (عبدالله عبدالحميد، ١٩٩٥م) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلاب الجامعة نحو القراءة الحرة، والقراءة المرتبطة بالدراسة الجامعية. وقد طبقت الدراسة على (٩٥) من طلبة جامعة طنطا. وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بمعوقات الاستمتاع القرائي إلى أن أكثر الأسباب هي: مشاهدة التلفاز، وعدم تشجيع الأسرة على شراء الكتب التي يفضلها الطلاب، وضغوط الحياة، وعدم تشجيع الأساتذة طلابهم على حب القراءة.

وأجرى (مصطفى، ١٩٩١م) دراسة بعنوان "العوامل المرتبطة بمستوى الانتظام في القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مقارنة تطبيقية". أجريت على (٣٣٤) طالباً وطالبة بجامعة الإمارات العربية المتحدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (٤٣,٨٪) من طلاب الجامعة يمارسون القراءة الحرة بصورة منتظمة، وأن (٢٣,٣٪) يمارسون القراءة بصورة غير منتظمة. كما أظهرت النتائج وجود مجموعة من العوامل لها علاقة بممارسة الطالب الجامعي للقراءة الحرة، وهي: الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية، ممارسة

النشاط غير الصفي، التحصيل الدراسي. كما وجد أن الحالة الاجتماعية لا علاقة بينها وبين مستوى الانتظام في القراءة الحرة. كما أثبتت الدراسة عدم وجود علاقة بين كثافة وقت القراءة الحرة الأسبوعية وبعض العوامل: الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية. بالإضافة إلى عدم اهتمام نسبة كبيرة من طلاب وطالبات عينة البحث بشراء المواد المقروءة، وهو مظهر يدل على ضعف الوعي القرائي عند طلاب وطالبات الجامعة. كما أثبتت الدراسة أن طرائق التدريس الجامعية لا تدفع إلى القراءة الحرة، حيث أشار (٨٪) فقط من أفراد العينة إلى أن طرائق التدريس تدفعهم للقراءة الحرة.

كما أجرت (آل سعود، ١٩٨٩م) دراسة بعنوان "أسباب عزوف المرأة عن القراءة". أجريت الدراسة على عينة من (٦٠) معلمة من معلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مناطق مدينة الرياض المختلفة و(٩٠) طالبة من طالبات الكلية. وقد أوضحت الدراسة أن (٦٩,٧٪) من أفراد العينة لديهن الرغبة الملحة في القراءة في حين أوضحت أن (٣٠,٣٪) ليس لديهن الرغبة نهائياً. وأدلت مفردات العينة اللاتي لديهن الرغبة في القراءة من الموظفات بأن السبب الرئيس الذي يبعدهن عن القراءة هو: انشغالهن برعاية أطفالهن (٥٥,٩٪)، كثرة المتطلبات العائلية (٧٥,٣٪)، كثرة الولائم (٨٠,٢٪)، كثرة المكالمات الهاتفية التي يتلقينها في وقت فراغهن وقد ذكرت ذلك (٧٠,٩٪) من المعلمات، و(٥٥,٢٪) من الطالبات، ضياع الوقت في مشاهدة التلفاز والفيديو (٧٨,٨٪). وقد أضافت عينة المعلمات بأنهن يهجرن القراءة، وذلك لعدم تشجيع الأهل لا سيما الزوج بالرغم من أنهن يجدن في أنفسهن رغبة ملحة للقراءة. كما أظهرت النتائج أن من الأسباب الرئيسة التي تبعد الطالبات عن القراءة بالإضافة إلى ما سبق انشغالهن بدراسة المقررات المنهجية. ومن الأسباب التربوية: عدم تشجيع المعلمات في المراحل الدراسية الأولى للطالبات على القراءة الحرة، وفرض قراءة معينة عليهن.

كما أجرى (الإبراهيم، ١٩٨٧م) دراسة بهدف معرفة الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالباتها، حيث تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (٤٠٧)

من طلبة وطالبات جامعة قطر يمثلون جميع كليات الجامعة من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، وقد قام الباحث بتطبيق استبانة خاصة من إعداده. وقد أشارت النتائج إلى أن الصعوبات التي تقف عائقاً دون ممارسة القراءة الحرة هي: أن متطلبات الدراسة بالجامعة لا تتيح وقتاً للقراءة الحرة، وعدم وجود التشجيع الكافي من المدرسين على القراءة الحرة، بالإضافة إلى قلة عدد الكتب والمجلات التي يميل الطلاب والطالبات إلى قراءتها في مكتبة الجامعـة.

وأجرى (سالم، ١٩٨٢م) دراسة بعنوان "القراءة الحرة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية: موضوعاتها، دوافعها، وبعض معوقاتها". هدفت إلى التعرف على دوافع القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، والتعرف على معوقات القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. وقد أظهرت نتائج البحث أن نسبة معلمي اللغة العربية الذين يقرؤون ثلاث ساعات فأكثر(٥, ١٢٪)، ونسبة الذين يقرؤون من ساعتين إلى ثلاث ساعات (٥, ١٧٪)، ونسبة الذين يقرؤون من ساعة إلى ساعتين (٦٧, ٣٦٪)، ونسبة الذين يقرؤون من نصف الساعة إلى الساعة (٦٧, ١).

وقد تمثلت معوقات القراءة في: عدم وجود وقت فراغ للقراءة، وارتفاع ثمن الكتب وقصور الرواتب، ونقص المراجع الرئيسة والكتب الجديدة في المكتبات المدرسية؛ نظراً لقصور ميزانيتها، وعدم توافر مكتبات خاصة بالمعلمين، وإن وجدت فإنه لا يتوافر بها كتب كثيرة، قلة المكتبات العامة في المدن، وسوء الخدمة الإرشادية في المكتبات العامة، وزيادة أعداد الطلاب في المدارس؛ مما يعكس العبء الشديد الملقى على كاهل المعلم، والمشكلات الذهنية والعاطفية.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

أجرى جيرستن (Gersten ،٢٠٠٢م) دراسة هدفت إلى الإجابة عن السؤال الآتي: لماذا يمارس بعض المتعلمين البالغين القراءة والكتابة كجزء من حياتهم بينما بعضهم لا يفعل؟ استخدمت المقابلات الشخصية المكثفة لجمع المعلومات عن تطور القراءة والكتابة واستخدامها بين مجموعة من البالغين المتعلمين. وقد تناولت

الدراسة جمع المعلومات حول المتعلمين البالغين الذين لم يطوروا عاداتهم القرائية، وتحديد ما إذا كان هناك عوامل شائعة ومشتركة موجودة بين البالغين المتعلمين غير القارئين. وقد أظهرت نتائج التحليل أن هناك ثلاثة عناصر أساسية تؤثر في عادة القراءة لدى البالغين هي:

١- الأسرة والمجتمع والثقافة.

٢- المدرسة.

٣- الدافعية.

ففي جانب الأسرة والمجتمع، فإن الموضوعات المشتركة هي: تأثيرات البالغين من غير الأبوين كنماذج متبعة، والتأخر في ممارسة القراءة، والتشكيل غير المباشر للبالغين، والصراعات الداخلية التي تنتج عندما يسعى غير القراء من البالغين؛ ليصبحوا نماذج قرائية لأطفالهم. أما ما يتعلق بالخبرات المدرسية، فقد أشار المشاركون في الدراسة إلى أربع قضايا أساسية: أساليب وطرائق التدريس، الاختيار والتحدي، مراعاة الفروقات الفردية، والتقييم.

وأجرى ويرذي وآخرون (١٩٩٩م، Worthy and others) دراسة للتعرف على المعلومات التي يفضل طلاب الصف السادس في ثلاث مدارس أمريكية ينتمون إلى خلفيات اقتصادية وعرقية متنوعة قراءتها. فوجدوا أن الطلاب يفضلون المادة القرائية الخفيفة، مثل: الكتب المخيفة والفكاهية والمجلات. ووجدوا أن أغلب الطلاب يشترون الكتب التي يفضلونها؛ لأنها غير متوافرة في مكتبة المدرسة.

كما أجرى فيتزقيرلاد (١٩٩٧م، Fitzgerald) دراسة هدفت إلى وصف وتحليل خبرات الطفولة في المنزل والمدرسة، ومواد القراءة المفضلة للقراءة فيما يتعلق بالقراء الكبار أثناء وقت الفراغ، بالإضافة إلى غير القارئين؛ وذلك من أجل تحديد العوامل التي من الممكن أن تسهم في تطور وارتقاء عاداتهم القرائية ومواقفهم، وكذلك خططهم القرائية المستقبلية. وقد اختير لهذه الدراسة ثلاثة شباب يحبون قضاء وقت فراغهم في القراءة، وثلاثة عازفون عن القراءة. وحرصت الدراسة على اختيار أولئك المقبلين بنهم

على القراءة والعازفين تماما عن القراءة. استخدم الباحث في هذه الدراسة المقابلة، وذلك من خلال الأسئلة المفتوحة المغلقة للوصول إلى المعلومات المناسبة من المشاركين. وقد أظهرت النتائج (١٠) موضوعات أساسية: أربعة منها عوامل داعمة للمحبين للقراءة هي: البيئة المنزلية الداعمة، والمشاركة في البحث عن المعرفة، والاستفادة من ملكية الكتاب، وتفضيل مواد قرائية محددة ومعينة. بالإضافة إلى هذا، فإن هناك ثلاثة عوامل تتعلق بالعازفين عن القراءة وهي: الدعم المنزلي غير الكافي والمناسب للقراءة والكتابة، والقلق من شكل النص، واكتشاف القراءة للمتعة المفاجئة. كما أن هناك ثلاثة موضوعات مشتركة بين المجموعتين وهي: الخبرة السلبية مع أمناء المكتبات، والخبرة السلبية داخل غرفة الصف، والرغبة في تعزيز حب القراءة عند الأطفال.

وأجرى لي (١٩٩٥م، Lee) دراسة هدفت إلى التحقق من فرضية أن القراءة من أجل المتعة، وتكرار الكتابة من أجل المتعة، والكتابة الاستيعابية (Writing Apprehension) تؤثر في مهارة الكتابة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من تايوان. كما هدفت إلى اختبار مدى تحقق فرضية أن ارتباط الطلاب في القراءة من أجل المتعة يتأثر ببيئة الطلاب المنزلية، وتشجيع الوالدين، وتوافر المواد القرائية، ودرجة تعليم الوالدين. وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية على (١٩٢) من طلاب الكلية قبل إجراء هذه الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مهارة الكتابة لملء وقت الفراغ أقوى مؤثر (Predictor) على التمكن من الكتابة من القراءة الحرة للمتعة، وقد تكون هذه النتيجة عائدة إلى:

١- أن الطلبة الأكبر عمراً قد تمكنوا من الكتابة بحيث أن أي قراءة إضافية لن تضيف أي تأثير.

٢- أن الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية لم تحدد بدقة كمية المواد المقروءة والمكتوبة للمشاركين.

٣- أن مقياس القراءة يعتمد على أسلوب كتابة دراسية، وكان يعتمد على اختيار التعبير المستخدم في اختبارات القياس الموحدة للدخول للجامعة؛ ومن ثم فإن القدرة على الكتابة قد يكون مؤشراً على التفوق الدراسي.

أجريت هذه الدراسة على (٣١٨) من طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم اختيارهم عشوائياً من ثلاث ثانويات. استخدم الباحث استبانة للبحث عن قدر وقت الفراغ لدى الطلاب للقراءة والكتابة، وللبحث عن بيئتهم المنزلية. استخدم مقياس الكتابة الاستيعابية (Writing Apprehension) لرؤية ما إذا كانت قدرة الطلاب الكتابية وتحصيلهم الأكاديمي تتأثر بقلقهم تجاه الكتابة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القراءة من أجل المتعة فقط قد أثرت في قدرة الطلاب الكتابية، كما أن ارتباط الطلاب بقراءة المتعة قد ارتبط بقوة ببيئة الطلاب المنزلية. في حين لم يؤثر تكرار كتابة المتعة والكتابة الاستيعابية في قدرة الطلاب الكتابية أو تحصيلهم الأكاديمي، إلا أنه وجد أن كثرة القراءة الحرة التي مارستها عينة الدراسة كانت أقل قلقاً من الكتابة؛ مما أدى إلى تأثيرها في تكرار كتابة وقت الفراغ، كما أن أولئك الطلاب الذين مارسوا القراءة الحرة بشكل أكثر قد كتبوا أكثر في أوقات فراغهم.

وأجرت هاس وآخرون (١٩٨٠م، Haase and Others) دراسة على (١٤) طالبا في كلية المجتمع، و (٢٠) راشداً يعملون في مهن مختلفة، و(٢٣) طالبا يدرسون مقررا في التربية القرائية. فوجدوا أن الغالبية العظمى يقرؤون بين (٢-٣) مجلات بصورة منتظمة، ويهتمون بالأحداث الجارية. وتقرأ نسبة كبيرة من طلاب كلية المجتمع والمهنيين جريدة في اليوم خاصة الصفحة الأولى. في حين قرأت المجموعة المهنية ومجموعة مقرر القراءة (٣) كتب قبل إجراء الدراسة. ووجدوا أن طلاب كلية المجتمع لا يفضلون قراءة الكتب. ولحظ الباحثون ازدياد كمية القراءة وتنوع المادة المقروءة كلما ارتفع المستوى التعليمي للراشدين.

أما كوفيرت (١٩٨٠م، Covert) فقد أجرى دراسة على (١٢٣) معلما حضروا ورشة عمل تدور حول الثقافة البيئية لمدة أسبوع، فوجد أن (٩٦٪) يفضلون قراءة المجلات بإنتظام أكثر من مشاهدة التلفاز وسماع الراديو وقراءة الصحف. ووجد أنهم يفضلون المجلات الموجهة لعموم القراء بصفتها مصدرا للمعلومات عن البيئة أكثر من المجلات المتخصصة في البيئة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث أُخذ رأي أفراد عينة البحث عن طريق أداة البحث (الاستبانة)، ومن ثم حللت البيانات، وأخرجت النتائج، وقدمت المقترحات، ويتضمن هذا المنهج العناصر الآتية :

أداة الدراسة :

لأغراض جمع المعلومات اللازمة للدراسة، وتمشياً مع طبيعة البحث التي تقتضي دراسة العديد من المتغيرات في علاقتها ببعضها البعض، فقد تم تصميم استبانة (Questionnaire) أداة لجمع المعلومات المرتبطة بالظاهرة المدروسة - بعد قراءات واسعة شملت أدبيات التربية والدراسات ذات الصلة بالقراءة بصفة عامة، والقراءة الحرة بصفة خاصة، وقد شملت الاستبانة ثلاثة محاور هي : المعوقات الشخصية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات التربوية- الأكاديمية. وقد بلغ عدد مفردات الاستبانة في صورتها الأولية (٤٩).

صدق الأداة :

تم التأكد من صدق الأداة من خلال النوعين الآتيتين :

١ . الصدق الظاهري للأداة : حيث تم توزيع الاستبانة في صورتها الأولية على عشرة محكمين - من ذوي الخبرة والرأي والكفاءة العلمية - من بين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تدريس القراءة واللغة العربية، والأخذ بمرئياتهم واقتراحاتهم؛ لمعرفة فيما إذا كانت الاستبانة تقيس ما وضعت من أجله، وقد تم حذف وإضافة وتعديل بعض العبارات تبعاً لملحوظات المحكمين.

٢ . الصدق البنائي : حيث تم حساب معاملات الصدق البنائي من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي للأداة (Internal Consistency Coefficients) حيث تم توزيع الأداة على عينة أولية بلغ حجمها (٣٦) طالبا وطالبة من جامعة الإمام، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة

الأولية وعلامة كل محور، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يؤكد صدق الأداة في قياس ما صممت لأجله. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية نتيجة للحذف والإضافة مكونة من (٣٩) مفردة.

والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط فقرات كل محور بالعلامة الكلية للمحور الذي تنتمي له، ومستوى دلالة هذه القيم.

الجدول رقم (١)

معاملات الاتساق الداخلي (معاملات ارتباط بيرسون) لفقرات الاستبانة

المعوقات الشخصية			المعوقات الاجتماعية			المعوقات التربوية الأكاديمية		
الفقرة	قيمة معامل	مستوى الدلالة	الفقرة	قيمة معامل	مستوى الدلالة	الفقرة	قيمة معامل	مستوى الدلالة
محدودية وجود أثر للقراءة في ثقافتي العامة.	٠,٤٦	٠,٠١	عدم وجود مكتبة في المنزل.	٠,٥٤	٠,٠١	خلو البرنامج الثقافي في الكلية من نشاط القراءة الحرة.	٠,٤٣	٠,٠١
الشعور بضياع الوقت في القراءة.	٠,٥١	٠,٠١	ضعف وضع أسرتي المالي لا يسمح بشراء الكتب.	٠,٥٣	٠,٠١	قلة وجود أنشطة في الجامعة تشجع على القراءة والاطلاع	٠,٦٩	٠,٠١
قلة إسهام القراءة في تحسين لغتي أو دراستي.	٠,٥٢	٠,٠١	عدم التعود على رؤية أحد من أفراد العائلة يمارس القراءة.	٠,٦٠	٠,٠١	قلة الحوافز والمكافآت التشجيعية والمسابقات الخاصة بقراءة الكتب وفهمها وتلخيصها.	٠,٥٩	٠,٠١
وجود وسائل عديدة تغنيني عن القراءة الحرة كالقنوات الفضائية.	٠,٥٠	٠,٠١	عدم تشجيع أسرتي على القراءة الحرة.	٠,٧١	٠,٠١	محدودية وجود أماكن مهيأة للقراءة داخل الكلية.	٠,٦١	٠,٠١
قضاء معظم الأوقات في متابعة المباريات والأنشطة الرياضية.	٠,٥٠	٠,٠١	تدني مستوى أسرتي التعليمي	٠,٦٥	٠,٠١	قلة توفر الكتب التي تتوافق مع اهتماماتي القرائية في مكتبة الجامعة.	٠,٤٣	٠,٠١
قضاء وقت الفراغ في أنشطة أخرى غير القراءة.	٠,٤٠	٠,٠١	عدم قدرة والدي على فهم ميولي واهتماماتي.	٠,٦٤	٠,٠١	تواضع الخدمة الإرشادية في مكتبة الجامعة.	٠,٥٥	٠,٠١
وجود أسباب صحية تمنعني من القراءة مثل ضعف البصر وآلام الرأس المتكررة.	٠,٤٢	٠,٠١	قضاء معظم الأوقات في مساعدة والدي وأسرتي.	٠,٤٤	٠,٠١	كثافة المقررات الدراسية لا يتيح وقتا لممارسة القراءة الحرة.	٠,٤٣	٠,٠١
انشغالي بالتفكير في مستقبلي ووظيفتي.	٠,٥٠	٠,٠١	وجود خلافات مستمرة بين أفراد أسرتي	٠,٧٥	٠,٠١	كثرة متطلبات المقررات المدرسية	٠,٥٤	٠,٠١
مواجهة مشكلات في فهم ما أقرؤه.	٠,٤٢	٠,٠١	قضاء معظم الأوقات مع الأصدقاء والزملاء	٠,٤٤	٠,٠١	قلة اقتراح قراءات إضافية تعزز المقررات الدراسية	٠,٥١	٠,٠١

قلة وجود الكتب التي تتوافق مع اهتماماتي.	٠,٤١	٠,٠١	عدم اهتمام المجتمع الذي أعيش فيه بالقراءة الحرة والكتب.	٠,٦١	٠,٠١	ضعف تحفيز المقررات الدراسية للقراءة والاطلاع	٠,٥٩	٠,٠١
			عدم مشاركة أسرتي في مناقشة القضايا العلمية والفكرية التي تدور في المجتمع	٠,٧٠	٠,٠١	نظام الدراسة وتنظيم الجدول الدراسي في الجامعة لا يسمحان بممارسة القراءة الحرة	٠,٤٩	٠,٠١
			انشغال أسرتي بالكثير من المناسبات الاجتماعية	٠,٥٤	٠,٠١	ضعف انتظام الجامعة في إقامة معارض للكتاب	٠,٦٤	٠,٠١
			قلة توافر مكتبات عامة في الأحياء القريبة من منزلي	٠,٥٥	٠,٠١	ضعف اهتمام «مرآة الجامعة» بطرح القضايا التي تدعو للقراءة.	٠,٤٧	٠,٠١
			قلة طرح قضايا القراءة الحرة في وسائل الإعلام المختلفة	٠,٣٤	٠,٠١	قلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على القراءة الحرة وبيان فوائدها	٠,٦٤	٠,٠١
						طرائق التدريس لا تدفع إلى القراءة الحرة	٠,٤٨	٠,٠١

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل (ألفاكرونباخ). والجدول الآتي يوضح قيم الثبات لمحاور الأداة وللمقياس الكلي.

جدول رقم (٢)

معاملات الثبات (ألفاكرونباخ) لمحاور الأداة وللمقياس الكلي

المحور	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المعوقات الشخصية	٠,٧٩
المعوقات الاجتماعية	٠,٨٣
المعوقات التربوية - الأكاديمية	٠,٨٢
المعوقات مجتمعة	٠,٨٦

وتشير هذه النتائج إلى توافر خاصية الثبات للأداة، ولكل محور من محاور الأداة.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة الطبقية . وقد بلغ عدد أفراد العينة النهائي (٥٨٢) طالبا وطالبة . وفيما يأتي ذكر لخصائص هذه العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة .

خصائص عينة الدراسة :

١ـ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس :

يبين الجدول الآتي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (طلاب - طالبات) .

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (طلاب - طالبات)

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الطلاب	٢٩٣	٪٥٠,٣
الطالبات	٢٨٨	٪٤٩,٥
لم يحدد	١	٪٠,٢
المجمـــوع	٥٨٢	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الطلاب والطالبات متساوية تقريباً حيث إن نسبة الذكور (٣ , ٥٠٪) بينما نسبة الإناث (٥ , ٤٩٪) .

٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الكلية :

يبين الجدول الآتي توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الكلية .

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الكلية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
كلية الشريعة	١٢٨	٢٢٪
كلية اللغة العربية	١٨٣	٣١,٤٪
كلية العلوم الاجتماعية	١٤٩	٢٥,٦٪
كلية علوم الحاسب	١٢٠	٢٠,٧٪
لم يحدد	٢	٠,٣٪
المجمـــــوع	٥٨٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن طلاب وطالبات كلية اللغة العربية يمثلون أعلى نسبة، حيث بلغت نسبتهم (٤ , ٣١٪)، ثم بعد ذلك طلاب وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بنسبة (٦ , ٢٥٪)، أما طلاب وطالبات كلية الشريعة وكلية علوم الحاسب الآلي فقد كانت نسبتهم متساوية تقريباً .

٣ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى :

يبين الجدول الآتي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى .

جدول رقم (٥)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى

المستوى	العدد	النسبة المئوية
الثاني	٢٤٠	٤١,٢٪
الخامس	١٦٦	٢٨,٥٪
الثامن	١٧٢	٢٩,٦٪
لم يحدد	٤	٠,٧٪
المجمـــوع	**٥٨٢**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول السابق أن طلاب وطالبات المستوى الثاني يشكلون أعلى نسبة حيث بلغت نسبتهم (٤١,٢٪)، ثم يأتي بعد ذلك طلاب وطالبات المستوى الثامن بنسبة (٢٩,٦٪)، ثم المستوى الخامس بنسبة (٢٨,٥٪).

٤ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل الدراسي:

يبين الجدول الآتي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل الدراسي.

جدول رقم (٦)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل الدراسي

المعدل الدراسي	العدد	النسبة المئوية
ممتاز	٩٣	١٦٪
جيد جدا	١٧٣	٢٩,٧٪
جيد	٢٥١	٤٣,١٪
مقبول	٥١	٨,٨٪
لم يحدد	١٤	٢,٤٪
المجموع	**٥٨٢**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول السابق أن الطلاب والطالبات الحاصلين على تقدير جيد يشكلون أعلى نسبة من عينة الدراسة حيث بلغت نسبتهم (٤٣,١٪)، ثم يأتي بعدهم الحاصلون على تقدير جيد جدا بنسبة (٢٩,٧٪)، ثم الحاصلون على تقديــر ممتاز بنسبة (١٦٪)، وأخيرا الحاصلــون على تقدير مقبول بنسبة (٨,٨٪).

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث لتحليل بيانات الدراسة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) وكانت الأساليب المستخدمة في تحليل البيانات ما يأتي:

١ـ التكرارات والنسب المئوية.

٢ـ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٣ـ معامل ارتباط بيرسون (Pearson).

٤ـ معامل الثبات (ألفا كرونباخ).

٥ـ اختبار (ت) (T-Test)

٦ـ اختبار (ف) (F-Test) لتحليل التباين الأحادي.

٧ـ اختبار (LSD) البعدي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تضمنت أسئلة البحث محاولة التعرف على معوقات القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وما إذا كان هناك اختلافات جوهرية وذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الطلاب والطالبات حول هذه المعوقات والعائدة لبعض المتغيرات الديموغرافية، ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث وضع الباحث السؤال الرئيس الآتي:

ما معوقات القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟

ولتحقيق الأهداف الفرعية للبحث وضع الباحث ثمانية أسئلة فرعية.

وسيعرض الباحث - في هذا الجزء - السؤال ثم الإجابة عليه وفق المعالجة الإحصائية المناسبة، ثم تفسير نتيجته وفق ما يتم التوصل إليها.

السؤال الأول : ما المعوقات الشخصية للقراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة كما هي مبينة في الجدول الآتي :

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد العينة على المعوقات الشخصية للقراءة مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

استجابات الطلاب				استجابات الطالبات			
الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	درجة التأثير	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	درجة التأثير
قصاءوقت الفراغ في أنشطة أخرى غير القراءة	٣,١١	٠,٨٧	متوسطة	قضاء وقت الفراغ في أنشطة أخرى غير القراءة	٣,٠٢	١,٠٢	متوسطة
وجود وسائل عديدة تغنيني عن القراءة الحرة كالقنوات الفضائية	٢,٧٥	١,١٣	متوسطة	محدودية وجود أثر للقراءة في ثقافتي العامة	٢,٦٧	١,٠١	متوسطة
انشغالي بالتفكير في مستقبلي ووظيفتي	٢,٧٢	١,١	متوسطة	قلة وجود الكتب التي تتوافق مع اهتماماتي	٢,٥٧	١,٢	متوسطة
محدودية وجود أثر للقراءة في ثقافتي العامة	٢,٦٧	٠,٩٩	متوسطة	انشغالي بالتفكير في مستقبلي ووظيفتي	٢,٤٦	١,٢٣	ضعيفة
قلة وجود الكتب التي تتوافق مع اهتماماتي	٢,٤٤	١,٠٨	ضعيفة	وجود وسائل عديدة تغنيني عن القراءة الحرة كالقنوات الفضائية	٢,٤١	١,٢١	ضعيفة
قلة اسهام القراءة في تحسين مستوى لغتي	٢,٣٤	١,١٢	ضعيفة	قلة اسهام القراءة في تحسين مستوى لغتي	٢,٢٥	١,٢	ضعيفة
قضاء معظم الأوقات في متابعة المباريات والأنشطة الرياضية	٢,٣١	١,١٧	ضعيفة	مواجهة مشكلات في فهم ما أقرؤه	٢,٠٣	٠,٩٩	ضعيفة
مواجهة مشكلات في فهم ما أقرؤه	٢,١٩	٠,٩٨	ضعيفة	الشعور بضياع الوقت في القراءة	١,٩	١,٠٤	ضعيفة
الشعور بضياع الوقت في القراءة	١,٩٩	١,٠٥	ضعيفة	وجود أسباب صحية تمنعني من القراءة مثل ضعف البصر وآلام الرأس المتكررة	١,٦٧	١,٠٦	ضعيفة
وجود أسباب صحية تمنعني من القراءة مثل ضعف البصر وآلام الرأس المتكررة	١,٧٥	١,٠٧	ضعيفة	قضاء معظم الأوقات في متابعة المباريات والأنشطة الرياضية	١,٤١	٠,٨٧	غير مؤثرة

تابع: جدول رقم (٧)
استجابات أفراد العينة على المعوقات الشخصية للقراءة الحرة
مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	درجة التأثير
استجابات الطلاب والطالبات معاً			
- قضاء وقت الفراغ في أنشطة أخرى غير القراءة.	٣,٠٧	٠,٩٥	متوسطة
- محدودية وجود أثر للقراءةفي ثقافتي العامة.	٢,٦٧	٠,٩٩	متوسطة
- انشغالي بالتفكير في مستقبلي ووظيفتي.	٢,٥٩	١,١٧	متوسطة
- وجود وسائل عدة تغنيني عن القراءة الحرة كالقنوات الفضائية.	٢,٥٨	١,١٨	متوسطة
- قلة وجود الكتب التي تتوافق مع اهتماماتي.	٢,٥١	١,١٤	متوسطة
- قلة إسهام القراءة في تحسين مستوى لغتي أو دراستي.	٢,٣	١,١٦	ضعيفة
- مواجهة مشكلات في فهم ما أقرؤه.	٢,١١	٠,٩٩	ضعيفة
الشعور بضياع الوقت في القراءة.	١,٩٥	١,٠٤	ضعيفة
قضاء معظم الأوقات في متابعة المباريات والأنشطة الرياضية.	١,٨٦	١,١٣	ضعيفة
وجودأسباب صحية تمنعني من القراءة مثل ضعف البصر، وآلام الرأس المتكررة	١,٧١	١,٠٧	ضعيفة

يوضح الجدول السابق أن أفراد العينة من الطلاب يرون أن (المعوقات الشخصية) التي تؤدي إلى العزوف عن القراءة - بدرجة متوسطة - هي: قضاء وقت الفراغ في أنشطة أخرى غير القراءة، وجود وسائل عدة تغني عن القراءة الحرة كالقنوات الفضائية، الانشغال بالتفكير في المستقبل والوظيفة، محدودية وجود أثر للقراءة في الثقافة العامة.

بينما يرى أفراد العينة من الطالبات أن (المعوقات الشخصية) التي تؤدي إلى العزوف عن القراءة - بدرجة متوسطة- هي: قضاء وقت الفراغ في أنشطة أخرى

غير القراءة، محدودية وجود أثر للقراءة في الثقافة العامة، قلة وجود الكتب التي تتوافق مع الاهتمامات.

أما بالنسبة للطلاب والطالبات معاً، فإن المعوقات الشخصية التي تؤدي إلى العزوف عن القراءة - بدرجة متوسطة - هي: قضاء وقت الفراغ في أنشطة أخرى غير القراءة، محدودية وجود أثر للقراءة في الثقافة العامة، الانشغال بالتفكير في المستقبل والوظيفة، وجود وسائل عدة تغني عن القراءة الحرة كالقنوات الفضائية، قلة وجود الكتب التي تتوافق مع الاهتمامات.

وهذه النتائج تتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات، مثل: دراسة (الجرف، ١٤٢٥هـ)، ودراسة (السليماني وجفري، ١٤٢٤هـ)، ودراسة (هدى عبدالرحمن، ٢٠٠٣م)، ودراسة (آل سعود، ١٩٩١م)، ودراسة (عبدالرحيم، ١٩٩٥م) ودراسة (عبدالحميد، ١٩٩٥م).

ويلحظ التشابه في المعوقات الشخصية التي أشار إليها الطلاب والطالبات. ويرى الباحث أن هذا يعود إلى التشابه في معاناة الفتيان والفتيات؛ لأن متغيرات الحياة النفسية والاجتماعية أصبحت قاسماً مشتركاً بين الجنسين. بالإضافة إلى أن كلاً من الجنسين أصبح أكثر اهتماما بقضايا المجتمع، وأصبح يتابع القنوات الفضائية، كما أن صعوبة الظروف الاجتماعية أدت إلى أن كلاً من الجنسين يفكر جدياً في متطلبات الحياة وتأمين مصدر الرزق.

السؤال الثاني: ما المعوقات الاجتماعية للقراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨)
استجابات أفراد العينة على المعوقات الشخصية للقراءة الحرة
مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

استجابات الطلاب				استجابات الطالبات			
الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	درجة التأثير	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	درجة التأثير
قلة طرح القضايا الحرة في وسائل الإعلام المختلفة	٢,٩٩	١,٠١	متوسطة	قلة توافر مكتبات عامة في الأحياء القريبة من منزلي	٢,٨٣	١,٣	متوسطة
قضاء معظم الأوقات مع الأصدقاء والزملاء	٢,٩٣	٠,٩٩	متوسطة	قلة طرح القضايا الحرة في وسائل الإعلام المختلفة	٢,٧٢	١,١٨	متوسطة
عدم اهتمام المجتمع الذي أعيش فيه بالقراءة الحرة والكتب	٢,٩١	١,١	متوسطة	عدم اهتمام المجتمع الذي أعيش فيه بالقراءة الحرة والكتب	٢,٦٢	١,١٨	متوسطة
قلة توفر مكتبات عامة في الأحياء القريبة من منزلي	٢,٩١	١,١٧	متوسطة	عدم وجود مكتبة في المنزل	٢,٤	١,٢٦	ضعيفة
عدم مشاركة أسرتي في مناقشة القضايا العلمية والفكرية التي تدور في المجتمع	٢,٦٧	١,١٣	متوسطة	عدم مشاركة أسرتي في مناقشة القضايا العلمية والفكرية التي تدور في المجتمع	٢,٣٩	١,١٨	ضعيفة
عدم وجود مكتبة في المنزل	٢,٦	١,٢٢	متوسطة	قضاء معظم الأوقات مع الأصدقاء والزملاء	٢,٣٨	١,١٥	ضعيفة
عدم التعود على رؤية أحد من أفراد العائلة يمارس القراءة	٢,٥٤	١,١٦	متوسطة	عدم تشجيع أسرتي على القراءة الحرة	٢,٢٩	١,١٨	ضعيفة
قضاء معظم الأوقات في مساعدة والدي وأسرتي	٢,٥٣	١,١	متوسطة	عدم التعود على رؤية أحد من أفراد العائلة يمارس القراءة	٢,٢٢	١,٢	ضعيفة
عدم تشجيع أسرتي على القراءة الحرة	٢,٥١	١,١٧	متوسطة	انشغال أسرتي بالكثير من المناسبات الاجتماعية	٢,٢٢	١,١٥	ضعيفة
انشغال أسرتي بالكثير من المناسبات الاجتماعية	٢,٢٣	١,٠٨	ضعيفة	قضاء معظم الأوقات مع الأصدقاء والزملاء	٢,١٧	١,٠٤	ضعيفة
عدم قدرة والدي على فهم ميولي واهتماماتي	٢,١٣	١,١٤	ضعيفة	عدم قدرة والدي على فهم ميولي واهتماماتي	١,٩٣	١,١٥	ضعيفة
تدني مستوى أسرتي التعليمي	١,٩٤	١,١٢	ضعيفة	وجود خلافات مستمرة بين أفراد أسرتي	١,٦٥	١,٠٢	ضعيفة
ضعف وضع أسرتي المالي لا يسمح بشراء الكتب	١,٨٥	١,٠٧	ضعيفة	تدني مستوى أسرتي التعليمي	١,٦٢	١,٠١	ضعيفة
وجود خلافات مستمرة بين أفراد أسرتي	١,٧٢	١,٠٤	ضعيفة	ضعف وضع أسرتي المالي لا يسمح بشراء الكتب	١,٥٤	١,٠١	ضعيفة

تابع جدول رقم (٨) استجابات أفراد العينة على المعوقات الشخصية للقراءة الحرة مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	درجة التأثير
استجابات الطلاب والطالبات معاً			
قلة توفر مكتبات عامة في الأحياء القريبة من منزلي	٢,٨٧	١,٢٣	متوسطة
قلة طرح القضايا الحرة في وسائل الإعلام المختلفة	٢,٨٦	١,١	متوسطة
عدم اهتمام للمجتمع الذي أعيش فيه بالقراءة الحرة والكتب	٢,٧٧	١,١٥	متوسطة
قضاء معظم الأوقات مع الأصدقاء والزملاء	٢,٥٥	١,٠٨	متوسطة
عدم مشاركة أسرتي في مناقشة القضايا العلمية والفكرية التي تدور في المجتمع	٢,٥٣	١,١٦	متوسطة
عدم وجود مكتبة في المنزل	٢,٥	١,٢٥	متوسطة
قضاء معظم الأوقات في مساعدة والدي وأسرتي	٢,٤٥	١,١٣	ضعيفة
عدم تشجيع أسرتي على القراءة الحرة	٢,٤	١,١٨	ضعيفة
عدم التعود على رؤية أحد من أفراد العائلة يمارس القراءة	٢,٣٩	١,١٩	ضعيفة
انشغال أسرتي بالكثير من المناسبات الاجتماعية	٢,٢٢	١,١٢	ضعيفة
عدم قدرة والدي على فهم ميولي واهتماماتي	٢,٠٣	١,١٥	ضعيفة
تدني مستوى أسرتي التعليمي	١,٧٨	١,٠٨	ضعيفة
ضعف وضع أسرتي المالي لا يسمح بشراء الكتب	١,٧	١,٠٢	ضعيفة
وجود خلافات مستمرة بين أفراد أسرتي	١,٦٩	١,٠٣	ضعيفة

يوضح الجدول السابق أن أفراد العينة من الطلاب يرون أن (المعوقات الاجتماعية) التي تؤدي إلى العزوف عن القراءة - بدرجة متوسطة - هي: قلة طرح قضايا القراءة الحرة في وسائل الإعلام المختلفة، قضاء معظم الأوقات مع الأصدقاء والزملاء، عدم اهتمام المجتمع بالقراءة الحرة والكتب، قلة توافر مكتبات عامة في الأحياء، عدم وجود مكتبة في المنزل، عدم التعود على رؤية أحد من أفراد العائلة يمارس القراءة، قضاء معظم الأوقات في مساعدة الوالدين والأسرة، عدم تشجيع الأسرة على القراءة الحرة.

ويرى أفراد العينة من الطالبات أن (المعوقات الاجتماعية) التي تؤدي إلى العزوف عن القراءة - بدرجة متوسطة - هي: قلة توافر مكتبات عامة في الأحياء، قلة طرح قضايا القراءة الحرة في وسائل الإعلام المختلفة، عدم اهتمام المجتمع بالقراءة الحرة والكتب.

أما الطلاب والطالبات معاً، فقد كانت المعوقات التي تؤدي إلى العزوف عن القراءة - بدرجة متوسطة - هي: قلة توافر مكتبات عامة في الأحياء، قلة طرح قضايا القراءة الحرة في وسائل الإعلام المختلفة، عدم اهتمام المجتمع بالقراءة الحرة والكتب، قضاء معظم الأوقات مع الأصدقاء والزملاء، عدم مشاركة الأسرة في مناقشة القضايا العلمية والفكرية التي تدور في المجتمع، عدم وجود مكتبة في المنزل.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى مثل هذه المعوقات، كدراسة (السليماني وجفري، ١٤٢٤هـ)، ودراسة (هدى عبدالرحمن، ٢٠٠٣م)، ودراسة (سالم، ١٩٨٢م)، ودراسة (آل سعود، ١٩٩١م)، ودراسة (عبدالرحيم، ١٩٩٥م)، ودراسة (عبدالحميد، ١٩٩٥م)، ودراسة جيرستن (٢٠٠٢م، Gersten)، ودراسة فيتزقيرلاد (١٩٩٧م، Fitzgerald).

ومن الملاحظ فيما يتعلق بالمعوقات الاجتماعية تركيز الطلاب والطالبات على عدم اهتمام المجتمع الذي يعيشون فيه بالقراءة الحرة والكتب، وكذلك عدم مشاركة الأسرة في مناقشة القضايا العلمية والفكرية التي تدور في المجتمع، ويعزى هذا إلى قضية وعي الوالدين والأسرة جميعاً بأهمية القراءة الحرة كمفتاح للتفوق في العلوم كافة كما تشير إلى ذلك العديد من الدراسات. كما أن عدم وجود مكتبة في المنزل يدل على أن الوعي غائب تماما عن أهمية وجود الكتاب في المنزل؛ ولذلك يعاني طلاب وطالبات الجامعة من هذا الأمر، كما أشارت إلى ذلك دراسة (السليماني وجفري، ١٤٢٤هـ).

ويرى الباحث أن قلة توافر مكتبات عامة في الأحياء تعد من أهم المعوقات التي يعاني منها الشباب من الجنسين خاصة للطالبات التي قد يكون في انتقالهن للمكتبات البعيدة مشقة وعناء. بالإضافة إلى أن وسائل الإعلام ما زالت مقصرة في طرح قضايا القراءة الحرة في وسائل الإعلام المختلفة.

السؤال الثالث: ما المعوقات (التربوية - الأكاديمية) للقراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول: رقم(٩)

استجابات أفراد العينة على المعوقات التربوية–الأكاديمية للقراءة الحرة مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

استجابات الطلاب				استجابات الطالبات			
الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	درجة التأثير	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	درجة التأثير
كثرة متطلبات المقررات المدرسية	٣,٥٤	٠,٧٥	كبيرة	كثرة متطلبات المقررات المدرسية	٣,٧١	٠,٦٧	كبيرة
كثافة المقررات الدراسية لا يتيح وقتا لممارسة القراءة الحرة	٣,٥٢	٠,٧٨	كبيرة	كثافة المقررات الدراسية لا يتيح وقتا لممارسة القراءة الحرة	٣,٧١	٠,٦٧	كبيرة
طرائق التدريس لا تدفع إلى القراءة الحرة	٣,١٨	٠,٩٥	متوسطة	نظام الدراسة وتنظيم الجدول الدراسي في الجامعة لا يسمحان بممارسة القراءة الحرة	٣,٥٤	٠,٨٧	كبيرة
قلة الحوافز والمكافآت التشجيعية والمسابقات الخاصة بقراءة الكتب وفهمها وتلخيصها	٣,١٧	١,٠١	متوسطة	ضعف انتظام الجامعة في إقامة معارض للكتاب	٣,٣	١,٠	متوسطة
نظام الدراسة وتنظيم الجدول الدراسي في الجامعة لا يسمحان بممارسة القراءة الحرة	٣,١١	١,٠٣	متوسطة	قلة توفر الكتب التي تتوافق مع اهتماماتي القرائية في مكتبة الجامعة	٣,١٦	١,١٧	متوسطة
ضعف انتظام الجامعة في إقامة معارض للكتاب	٣,٠٢	١,٠٦	متوسطة	محدودية وجود أماكن مهيأة للقراءة داخل الكلية	٣,١٣	١,١٥	متوسطة
قلة وجود أنشطة في الجامعة تشجع على القراءة والاطلاع	٣,٠	١,٠٤	متوسطة	طرائق التدريس لا تدفع إلى القراءة الحرة	٣,١١	١,١٣	متوسطة
خلو البرنامج الثقافي في الكلية من نشاط القراءة الحرة	٢,٩٩	١,٠٧	متوسطة	تواضع الخدمة الإرشادية في مكتبة الجامعة	٣,٠٤	١,١١	متوسطة
ضعف تحفيز المقررات الدراسية للقراءة والاطلاع	٢,٩٨	٠,٩٧	متوسطة	قلة وجود أنشطة في الجامعة تشجع على القراءة والاطلاع	٣,٠٤	١,١٣	متوسطة
ضعف اهتمام «مرآة الجامعة» بطرح القضايا التي تدعو إلى القراءة	٢,٩٥	١,٠٦	متوسطة	خلو البرنامج الثقافي في الكلية من نشاط القراءة الحرة	٣,٠٣	١,١٦	متوسطة
محدودية وجود أماكن مهيأة للقراءة داخل الكلية	٢,٩٤	١,٩	متوسطة	ضعف تحفيز المقررات الدراسية للقراءة والاطلاع	٢,٩٤	١,٠٨	متوسطة
قلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على القراءة الحرة وبيان فوائدها	٢,٨٤	١,٠	متوسطة	قلة الحوافز والمكافآت التشجيعية والمسابقات الخاصة بقراءة الكتب وفهمها وتلخيصها	٢,٩	١,١٨	متوسطة
تواضع الخدمة الإرشادية في مكتبة الجامعة	٢,٨٣	١,٠٥	متوسطة	قلة اقتراح قراءات إضافية تعزز المقررات الدراسية	٢,٩	١,٠٦	متوسطة
قلة اقتراح قراءات إضافية تعزز المقررات الدراسية	٢,٨١	٠,٩٨	متوسطة	قلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على القراءة الحرة وبيان فوائدها	٢,٨٨	١,١١	متوسطة
قلة توافر الكتب التي تتوافق مع اهتماماتي القرائية في مكتبة الجامعة	٢,٧١	١,٠٩	متوسطة	ضعف اهتمام «مرآة الجامعة» بطرح القضايا التي تدعو إلى القراءة	٢,٦٧	١,١٢	متوسطة

تابع جدول: رقم (٩)

استجابات أفراد العينة على المعوقات التربوية-الأكاديمية للقراءة الحرة مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

استجابات الطلاب والطالبات معًا			
الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	درجة التأثير
كثرة متطلبات المقررات المدرسية	٣,٦٣	٠,٧٢	كبيرة
كثافة المقررات الدراسية لا تتيح وقتا لممارسة القراءة الحرة	٣,٦٢	٠,٧٣	كبيرة
نظام الدراسة وتنظيم الجدول الدراسي في الجامعة لا يسمحان بممارسة القراءة الحرة	٣,٣٢	٠,٩٨	متوسطة
ضعف انتظام الجامعة في إقامة معارض للكتاب	٣,١٦	١,٠٤	متوسطة
طرائق التدريس لا تدفع إلى القراءة الحرة	٣,١٥	١,٠٤	متوسطة
قلة الحوافز والمكافآت التشجيعية والمسابقات الخاصة بقراءة الكتب وفهمها وتلخيصها	٣,٠٤	١,١	متوسطة
محدودية وجود أماكن مهيأة للقراءة داخل الكلية	٣,٠٣	١,١٢	متوسطة
قلة وجود أنشطة في الجامعة تشجع على القراءة والاطلاع	٣,٠٢	١,٠٩	متوسطة
خلو البرنامج الثقافي في الكلية من نشاط القراءة الحرة	٣,٠٢	١,١٧	متوسطة
ضعف تحفيز المقررات الدراسية للقراءة والاطلاع	٢,٩٦	١,٠٣	متوسطة
قلة توافر الكتب التي تتوافق مع اهتماماتي القرائية في مكتبة الجامعة	٢,٩٤	١,١٥	متوسطة
تواضع الخدمة الإرشادية في مكتبة الجامعة	٢,٩٤	١,٠٩	متوسطة
قلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على القراءة الحرة وبيان فوائدها	٢,٨٦	١,٠٦	متوسطة
قلة اقتراح قراءات إضافية تعزز المقررات الدراسية	٢,٨٥	١,٠٢	متوسطة
ضعف اهتمام «مرآة الجامعة» بطرح القضايا التي تدعو إلى القراءة	٢,٨١	١,١	متوسطة

يوضح الجدول السابق أن أفراد العينة من الطلاب يرون أن المعوقات (التربوية - الأكاديمية) التي تؤدي إلى العزوف عن القراءة - بدرجة كبيرة - هي: كثرة متطلبات المقررات الدراسية، وكثافة المقررات الدراسية. أما أفراد العينة من الطالبات، فقد كانت المعوقات التي أثرت بدرجة كبيرة هي: كثرة متطلبات المقررات الدراسية، وكثافة المقررات الدراسية، ونظام الدراسة وتنظيم الجدول الدراسي في الجامعة. وقد كان هناك توافق في رأي الطلاب والطالبات معاً مع نتائجهما بشكل منفرد، حيث كانت المعوقات التي أثرت بدرجة كبيرة هي: كثرة متطلبات المقررات الدراسية، وكثافة المقررات الدراسية.

ويرى الباحث أن هذا يعود إلى التشابه في الظروف (التربوية - الأكاديمية) بين الطلاب والطالبات؛ مما جعل آراءهما تتفق بشكل واضح في هذا الجانب.

وهذه النتائج تتوافق إلى حد كبير مع ما ذكرته بعض الدراسات فيما يتعلق بالجوانب التربوية، حيث أشارت دراسة (السليماني وجفري، ١٤٢٤هـ) إلى أن كثافة المناهج الدراسية بالمعلومات هي أحد أهم أسباب انخفاض الميول القرائية لدى طلاب وطالبات الجامعة، ودراسة (هدى عبدالرحمن ٢٠٠٣م)، ودراسة (الإبراهيم، ١٩٨٧م)، ودراسة (آل سعود، ١٩٩١م)، ودراسة جيرستن (٢٠٠٢م، Gersten)، ودراسة فيتزقيرلاد (١٩٩٧م، Fitzgerald).

ويود الباحث أن يشير هنا إلى أن المعوقات (التربوية - الأكاديمية) سواء بالنسبة للطلاب أو الطالبات كانت مؤثرة إما بدرجة كبيرة أو متوسطة، ولا يوجد أي معوق أثر بدرجة ضعيفة أو حتى لا أثر له، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المعوقات تمثل المعوقات الرئيسة والأهم بالنسبة للطلاب والطالبات حيث إنهم يعانون منها بشكل أكبر من المعوقات الأخرى، وهذا يدعو إلى التأمل والنظر في معالجة هذه المعوقات، وبذل الجهود الكبيرة في محاولة التغلب على هذه المعوقات أمام طلاب وطالبات الجامعة.

كما يعزو الباحث تركيز الطلاب والطالبات على: كثرة متطلبات المقررات الدراسية، وكثافة المقررات الدراسية؛ بوصفها عائقاً في طريق ممارسة القراءة الحرة

إلى عدم التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس في تكليف الطلاب، بالإضافة إلى تركيز بعض أعضاء هيئة التدريس على تكليف الطلاب والطالبات بأعباء قد لا تناسب ميولهم واتجاهاتهم، ولا تنمي لديهم الرغبة في المطالعة والقراءة، وإنما يكون هدفهم إنهاء مفردات المقرر. بالإضافة إلى ذيوع الأسلوب التقليدي في التدريس الذي يتم من خلاله تقديم المحاضرة بشكل إلقائي دون الرجوع للمصادر والمراجع.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية/ الأكاديمية) تعود لمتغيرات: الجنس، الكلية، المعدل الدراسي؟

أولاً: متغير الجنس: استخدم الباحث اختبار (ت) (T-Test) الموضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

المعوقات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الشخصية	الذكور	٢٩٣	٢,٤٣	٠,٥٠	٥٧٩	٤,٤٨	٠,٠٠١
	الإناث	٢٨٨	٢,٣٤	٠,٥٢			
الاجتماعية	الذكور	٢٩٣	٢,٤٦	٠,٦٣	٥٧٩	٤,٧٩	٠,٠٠١
	الإناث	٢٨٨	٢,٢١	٠,٦٢			
التربوية الأكاديمية	الذكور	٢٩٣	٣,٠٤	٠,٥٥	٥٧٩	– ٢,٠٧	٠,٠٣٩
	الإناث	٢٨٨	٣,١٤	٠,٦٠			
المعوقات معا	الذكور	٢٩٣	٢,٦٤	٠,٤٤	٥٧٩	٣,٠٨	٠,٠٠٢
	الإناث	٢٨٨	٢,٥٣	٠,٤٥			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) فيما يخص المعوقات (الشخصية، الاجتماعية، المعوقات معاً) لصالح فئة الذكور (أي أن تلك المعوقات تؤثر بشكل أكبر بالنسبة للطلاب الذكور). أما فيما يتعلق بالمعوقات (التربوية - الأكاديمية) فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة الإناث (أي أن هذه المعوقات تؤثر بشكل أكبر بالنسبة للطالبات).

ويرى الباحث بأن هذا من الممكن أن يعزى إلى أن دراسة الطلاب في المدينة الجامعية قد هيأت لهم الحصول على الكثير من المتطلبات، ومن ذلك الوصول إلى المكتبة بيسر وسهولة، بينما الطالبات لا توجد لديهن مكتبة في مكان دراستهن؛ ومن ثم أصبحت المعوقات (التربوية- الأكاديمية) أكثر لديهن من الطلاب. بالإضافة إلى أن الأنشطة التي تقيمها الكليات أكثر لدى الطلاب.

ثانياً: متغير الكلية: استخدم الباحث اختبار (ف) (F-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١١)

اختبار (ف) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الكلية

المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الشخصية	بين المجموعات	٣	٦,٨٧	٢,٢٩	٨,٨٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٧٦	١٤٨,٧٣	٠,٢٦		
الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٧,٧٨	٢,٥٩	٦,٦٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٧٦	٢٢٥,٣٨	٠,٣٩		
التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٤,٣٩	١,٤٧	٤,٤٨	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٥٧٦	١٨٨,٤٨	٠,٣٣		
المعوقات معاً	بين المجموعات	٣	٥,٣٢	١,٧٧	٩,٣١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٧٦	١٠,٩,٦	٠,١٩		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية – الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغير الكلية. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات استخدام الباحث اختبار LSD (Least Significant Difference) اختبار فرق المعنوية الأقل والموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (١٢)

اختبار (LSD) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المعوقات وفقاً لمتغير الكليات

المعوقات	الكلية (أ)	الكلية (ب)	فرق المتوسطات (أ-ب)	مستوى الدلالة
الشخصية	العلوم الاجتماعية	الشريعة	٠,٢٧	٠,٠٠١
الاجتماعية	اللغة العربية	الشريعة	٠,١٨	٠,٠٠٦
		علوم الحاسب	٠,٣١	٠,٠٠١
التربوية الأكاديمية	اللغة العربية	الشريعة	٠,٢٠	٠,٠٠٢
		علوم الحاسب	٠,١٨	٠,٠٠٦
المعوقات معاً	اللغة العربية	الشريعة	٠,٢٢	٠,٠٠١
		علوم الحاسب	٠,٢٠	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول المعوقات (الاجتماعية، التربوية – الأكاديمية، المعوقات معاً) كانت بين طلاب وطالبات كلية اللغة العربية من جهة وبين طلاب وطالبات كليتي الشريعة وعلوم الحاسب من جهة أخرى لصالح كلية اللغة العربية، ويمكن أن يعزى هذا إلى اهتمام طلاب وطالبات كلية اللغة العربية بقضية القراءة، إذ إنهم المعنيون أكثر من غيرهم بقضية القراءة الحرة بحكم التخصص، وبحكم المواد التي تطلب منهم فيها قراءة حرة؛ ومن ثم تظهر لديهم هذه المعوقات أثناء محاولتهم ممارسة القراءة الحرة بشكل مستمر.

أما المعوقات (الشخصية) فقد كانت الفروق بين طلبة كلية العلوم الاجتماعية وطلبة كلية الشريعة لصالح كلية العلوم الاجتماعية. ويمكن أن يعزى هذا إلى تركيز أولئك على المعوقات الشخصية أكثر من غيرها بحكم مجال دراستهم في أقسام كلية العلوم الاجتماعية مثل: قسم علم النفس.

ثالثاً: متغير المعدل الدراسي: استخدم الباحث اختبار (ف) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٣)

اختبار (ف) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المعدل الدراسي

المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الشخصية	بين المجموعات	٣	٦,١٩	٢,٠٦	٧,٩٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٦٤	١٤٦,٨٣	٠,٢٦		
الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٢,٨٥	٠,٩٥	٢,٣٨	٠,٠٦٨
	داخل المجموعات	٥٦٤	٢٢٤,٧	٠,٤٠		
التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٠,٦٩	٠,٢٣	٠,٧٠	٠,٥٦
	داخل المجموعات	٥٦٤	١٨٦,٩٣	٠,٣٣		
المعوقات معاً	بين المجموعات	٣	٢,١٥	٠,٧٢	٣,٦٧	٠,٠١٢
	داخل المجموعات	٥٦٤	١١٠,٠٦	٠,٢٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية) والتي تعزى لمتغير المعدل الدراسي. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والمعوقات معاً) تعود لمتغير المعدل الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تستخدم اختبار (LSD) فرق المعنوية الأقل الموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (١٤)

اختبار (LSD) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المعوقات وفقا لمتغير المعدل الدراسي

المعوقات	المعدل (أ)	المعدل (ب)	فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
الشخصية	جيد	ممتاز	٠,٢٨	٠,٠٠١
		جيدجدا	٠,١١	٠,٠٢٨
المعوقات معاً	جيد	ممتاز	٠,١٥	٠,٠٠٤
		جيدجدا	٠,١١	٠,٠١٤

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول المعوقات (الشخصية، والمعوقات معاً) كانت بين الطلاب والطالبات من ذوي المعدل جيد من جهة والطلاب والطالبات من ذوي المعدل ممتاز وجيد جداً من جهة أخرى، لصالح الطلبة من ذوي المعدل جيد. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (السرطاوي، ١٤١٦هـ) التي أكدت بأن اتجاهات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع أكثر إيجابية نحو القراءة من اتجاهات الطلاب ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض. كما يتفق مع نتائج دراسة (مصطفى، ١٩٩١م) التي ذكرت أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الانتظام في القراءة الحرة؛ حيث ترتفع نسبة القراءة مع ارتفاع المعدل.

وهذا يدل على أن ذوي المعدل المرتفع يكون لديهم الحماس والرغبة في القراءة والاطلاع؛ مما يجعلهم يتجاوزون كثيراً من الصعوبات. كما أن الثقة التي يولدها النجاح الذي يصادفه الطالب بالحصول على الدرجات المرتفعة ينمي لديه الرغبة في الاستمرار والتقدم، وكذلك فإن السهولة التي يجدها الطالب عند القراءة تعزز وتزيد من حبه للقراءة وتدفعه لمجاوزة أي معوقات، ويؤثر انخفاض التحصيل في ممارسة القراءة لما يجده الطالب من صعوبة في القراءة وفهم ما يقرأ؛ ومن ثم تكون مادة القراءة صعبة وتكثر لديه الصعوبات والمعوقات.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيرات: الكلية، والمستوى، والمعدل الدراسي، والسكن؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ف) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلاب، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٥)

اختبار (ف) لدلالة الفروق بين استجابات الطلاب حول معوقات القراءة الحرة وفقاً لمتغيرات: الكلية، المستوى، المعدل الدراسي، السكن.

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الكلية	الشخصية	بين المجموعات	٣	١,٣٧	٠,٤٥	١,٨١	٠,١٥
		داخل المجموعات	٢٨٨	٧٢,٦٦	٠,٢٥		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٣,٢٧	١,٠٩	٢,٨	٠,٠٤٠
		داخل المجموعات	٢٨٨	١١١,٩	٠,٣٩		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	١,١٣	٠,٣٨	١,٢٥	٠,٢٩
		داخل المجموعات	٢٨٨	٨٦,٦٧	٠,٣٠		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	١,٢٢	٠,٤١	٢,١٦	٠,٠٩
		داخل المجموعات	٢٨٨	٥٤,٠٧	٠,١٩		
المستوى	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,٢٦	٠,١٣	٠,٥٢	٠,٦٠
		داخل المجموعات	٢٨٧	٧٣,١١	٠,٢٦		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,٧٢	٠,٣٦	٠,٩١	٠,٤٠
		داخل المجموعات	٢٨٧	١١٣,٥٧	٠,٤٠		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	١,٢٥	٠,٦٣	٢,١١	٠,١٢
		داخل المجموعات	٢٨٧	٨٥,٢٧	٠,٣٠		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٦٠	٠,٣٠	١,٥٩	٠,٢١
		داخل المجموعات	٢٨٧	٥٤,١٧	٠,١٩		

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
المعدل الدراسي	الشخصية	بين المجموعات	٣	٠,٩٣	٠,٣١	١,٢٢	٠,٣٠
		داخل المجموعات	٢٧٧	٧٠,٦٥	٠,٢٦		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٠,٨٥	٠,٢٩	٠,٧٢	٠,٥٤
		داخل المجموعات	٢٧٧	١٠٩,٥٥	٠,٤٠		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٠,٠٦٧	٠,٠٢	٠,٠٧	٠,٩٧
		داخل المجموعات	٢٧٧	٨٢,٩١	٠,٣٠		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	٠,٢١	٠,٠٧	٠,٣٧	٠,٧٨
		داخل المجموعات	٢٧٧	٥٢,٥٠	٠,١٩		
السكن	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,٢٨	٠,١٤	٠,٥٥	٠,٥٨
		داخل المجموعات	٢٨٧	٧٢,٨٩	٠,٢٥		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,٩٠	٠,٤٥	١,١٣	٠,٣٢
		داخل المجموعات	٢٨٧	١١٣,٩٨	٠,٤٠		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	٠,٧١	٠,٣٦	١,١٧	٠,٣١
		داخل المجموعات	٢٨٧	٨٧	٠,٣٠		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٠٧	٠,٠٣	٠,١٧	٠,٨٤
		داخل المجموعات	٢٨٧	٥٤,٩٧	٠,١٩		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥ , ٠) بين استجابات أفراد العينة من الطلاب حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغيرات: المستوى، المعدل الدراسي، والسكن. كما لا توجد فروق عند مستوى دلالة (٠٥ , ٠) بين استجابات الطلاب حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، التربوية- الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغير الكلية.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين استجابات الطلاب حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية) تعزى لمتغير الكلية. ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم الباحث اختبار (LSD) فرق المعنوية الأقل والموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (١٦)

اختبار(LSD) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب حول المعوقات (الاجتماعية) وفقاً لمتغير الكلية

المعوقات	الكلية (أ)	الكلية (ب)	فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
الاجتماعية	اللغة العربية	العلوم الاجتماعية	٠,٢٠	٠,٠٣٤
		علوم الحاسب	٠,٢٨	٠,٠٠٧

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلاب حول (المعوقات الاجتماعية) بين طلاب كلية اللغة العربية من جهة، وطلاب كليتي العلوم الاجتماعية وكلية علوم الحاسب من جهة أخرى لصالح طلاب كلية اللغة العربية. وهذا يتفق إلى حد ما مع نتيجة السؤال الرابع فيما يتعلق بمتغير الكلية بالنسبة لطلاب وطالبات اللغة العربية من حيث اهتمامهم بقضية القراءة. كما أن كثيراً من الدراسات أكدت على القضايا الاجتماعية ودورها البارز في العزوف عن القراءة الحرة، حيث يقضي أكثر الشباب معظم أوقاتهم مع الأصدقاء والزملاء، بالإضافة إلى عدم اهتمام المجتمع بالقراءة الحرة والكتب، وقلة توافر المكتبات العامة في الأحياء، وعدم وجود المكتبات المنزلية التي تعود أفراد العائلة على ممارسة القراءة وتشجع أفراد الأسرة على هذا.

السؤال السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً)، التي تعزى لمتغيرات: الكلية، والمستوى، والمعدل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ف) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطالبات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٧)

اختبار (ف) لدلالة الفروق بين استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة وفقاً لمتغيرات الكلية، المستوى، والمعدل الدراسي

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الكلية	الشخصية	بين المجموعات	٣	٥,٢٧	١,٥٨	٧,٠٢	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٢٨٤	٧١,٠٩	٠,٢٥		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٦,٠	٢,٠	٥,٥٢	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٢٨٤	١٠٢,٨٦	٠,٣٦		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٥,٦١	١,٨٧	٥,٤٢	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٢٨٤	٩٨,٠٩	٠,٣٥		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	٥,٠	١,٦٧	٨,٩٨	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٢٨٤	٥٢,٧٣	٠,١٩		
المستوى	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,٤٢	٠,٢١	٠,٧٨	٠,٤٥
		داخل المجموعات	٢٨٥	٧٥,٩٤	٠,٢٧		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٨١	٠,٤١	١,٠٧٠	٠,٣٤
		داخل المجموعات	٥٨٥	١٠٨,٠٥	٠,٣٨		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٠,٩٨	٠,٤٩	١,٣٥	٠,٢٦
		داخل المجموعات	٢٨٥	١٠٢,٧٢	٠,٣٦		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٦٤	٠,٣٢	١,٥٩	٠,٢١
		داخل المجموعات	٢٨٥	٥٧,٠٩	٠,٢٠		
المعدل الدراسي	الشخصية	بين المجموعات	٣	٣,٠٣	١,٠١	٣,٩٠	٠,٠٠٩
		داخل المجموعات	٢٨٣	٧٣,٢٨	٠,٢٦		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	١,٠٥	٠,٣٥	٠,٩٢	٠,٤٣
		داخل المجموعات	٢٨٣	١٠٧,٧٦	٠,٣٨		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	١,٩٦	٠,٦٥	١,٨٢	٠,١٤
		داخل المجموعات	٢٨٣	١٠١,٣٦	٠,٣٦		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	١,٥٠	٠,٥٠	٢,٥١	٠,٠٦
		داخل المجموعات	٢٨٣	٥٦,٢٣	٠,٢٠		

يتضح من الجـدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة من الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغير المستوى. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية، والتربوية -الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغير المعدل الدراسي.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغير الكلية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية) تعزى لمتغير المعدل الدراسي.

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تستخدم اختبار (LSD) فرق المعنوية الأقل والموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (١٨)

اختبار (LSD) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة والتي تعود لمتغيري الكلية والمعدل الدراسي

المتغير المستقل	المعوقات	الكلية(أ)	الكلية(ب)	فروق المتوسطات (أ-ب)	مستوى الدلالة
الكلية	الشخصية	اللغة العربية	الشريعة	٠,٣٣	٠,٠٠١
	الاجتماعية	اللغة العربية	الشريعة	٠,٢٢	٠,٠٢٢
			علوم الحاسب	٠,٣٥	٠,٠٠١
	التربوية الأكاديمية	العلوم الاجتماعية	الشريعة	٠,٣٤	٠,٠٠١
			علوم الحاسب	٠,٢٤	٠,٠٢٦
	المعوقات معا	اللغة العربية	الشريعة	٠,٢٨	٠,٠٠١
			علوم الحاسب	٠,٢٣	٠,٠٠١
المعدل الدراسي	الشخصية	المعدل أ	المعدل ب	٠,٢٦	٠,٠٠١
		جيد	ممتاز		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية، والمعوقات معاً) بين طالبات كلية اللغة العربية من جهة وطالبات كليتي الشريعة وعلوم الحاسب من جهة أخرى لصالح طالبات كلية اللغة العربية. وهذا يتفق إلى حد ما مع نتيجة السؤال الرابع فيما يتعلق بمتغير الكلية بالنسبة لطلاب وطالبات كلية اللغة العربية من حيث اهتمامهم بقضية القراءة. كما أن كثيراً من الدراسات أكدت على المعوقات كلها، والمعوقات الاجتماعية بشكل خاص ودورها البارز في العزوف عن القراءة الحرة بالنسبة للطالبات؛ ذلك أن الفتيات لديهن وقت فراغ أكثر من الأولاد، كما أنه ليس لديهن حرية الخروج مثل الأولاد؛ مما يجعلهن يرغبن في القراءة إلا أنهن يصطدمن بالمعوقات الكثيرة ومن أهمها المجتمع القريب للفتاة من حيث عدم اهتمام المجتمع بالقراءة الحرة والكتب، وقلة توافر المكتبات العامة في الأحياء، وعدم وجود المكتبات المنزلية التي تشجع أفراد الأسرة على القراءة.

كما يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية) بين طالبات كلية اللغة العربية وطالبات كلية الشريعة لصالح طالبات كلية اللغة العربية. وهذا يؤكد ما سبق ذكره بالنسبة لطلاب وطالبات كلية اللغة العربية.

أما بالنسبة للمعوقات (التربوية - الأكاديمية) فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم الاجتماعية من جهة وبين طالبات كليتي الشريعة وعلوم الحاسب من جهة أخرى لصالح طالبات كلية العلوم الاجتماعية. ويرى الباحث أن هذا الأمر يؤكد ما سبق حيث إن طالبات كلية العلوم الاجتماعية يبحثن في العلوم الإنسانية التي تدفع إلى القراءة والاطلاع، وإن كان هذا الأمر يظهر بجلاء بمقارنة طالبات العلوم الاجتماعية مع طالبات علوم الحساب أكثر من مقارنتهن بطالبات كلية الشريعة.

وتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطالبات حول المعوقات (الشخصية) بين الطالبات الحاصلات على المعدل

جيد والطالبات الحاصلات على المعدل ممتاز لصالح الطالبات الحاصلات على المعدل جيد. وهذا يؤكد ما سبق في السؤال الرابع في الإجابة على متغير المعدل الدراسي، حيث يرى الباحث أن هذا ناتج عن أن ذوي المعدل المرتفع يكون لديهم الحماس والرغبة في القراءة والاطلاع؛ مما يجعلهم يتجاوزون كثيراً من الصعوبات. كما يتفق مع نتائج دراسة (السرطاوي، ١٤١٦هـ) التي أكدت بأن اتجاهات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع أكثر إيجابية نحو القراءة من اتجاهات الطلاب ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض.

السؤال السابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية – الأكاديمية، المعوقات معاً) تعود لمتغيري: المستوى، والمعدل الدراسي؟

بالنسبة لمتغير المستوى، استخدم الباحث اختبار (ف) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب لكل كلية على حدة (تم اختيار الكلية بصفته ثابتا وليس متغيرا)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٩)

اختبار (ف) لدلالة الفروق بين استجابات الطلاب للكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة وفقاً لمتغير المستوى

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الشريعة	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,٤٤	٠,٢٢	٠,٦٦	٠,٥٢
		داخل المجموعات	٥١	١٦,٨٢	٠,٣٣		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,٢٧	٠,١٤	٠,٢٧	٠,٧٧
		داخل المجموعات	٥١	٢٥,٨٩	٠,٥١		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	٠,٣٨	٠,١٩	٠,٦٨	٠,٥١
		داخل المجموعات	٥١	١٤,١١	٠,٢٨		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٠٢	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٩٤
		داخل المجموعات	٥١	١٢,٦٦	٠,٢٥		

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
اللغة العربية	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,٥٩	٠,٣٠	١,٣٩	٠,٢٦
		داخل المجموعات	٨٧	١٨,٦٣	٠,٢١		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,٦٤	٠,٣٢	٠,٨٨	٠,٤٢
		داخل المجموعات	٨٧	٣١,٧٢	٠,٣٧		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	١,٣٨	٠,٦٩	٣,٠٨	٠,٠٥١
		داخل المجموعات	٨٧	١٩,٥٣	٠,٢٣		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٨٠	٠,٤٠	٢,٧٥	٠,٠٧
		داخل المجموعات	٨٧	١٢,٥٨	٠,١٥		
العلوم الاجتماعية	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,٤٠	٠,٢٠	٠,٨٥	٠,٤٣
		داخل المجموعات	٨١	١٨,٩٤	٠,٢٣		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	١,٥٢	٠,٧٦	٢,٤٧	٠,٠٩
		داخل المجموعات	٨١	٢٤,٩١	٠,٣١		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	٠,٦٦	٠,٣٣	٠,٩٨	٠,٣٨
		داخل المجموعات	٨١	٢٧,٤٢	٠,٣٤		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٧٨	٠,٣٩	٢,٤٩	٠,٠٩
		داخل المجموعات	٨١	١٢,٧٤	٠,١٦		
علوم الحاسب	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,١٦	٠,٠٨	٠,٢٧	٠,٧٥
		داخل المجموعات	٥٨	١٥,٧٥	٠,٢٧		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	١,٢	٠,٦٠	١,٤٥	٠,٢٤
		داخل المجموعات	٥٨	٢٣,٩٧	٠,٤١		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	٠,٣٨	٠,١٩	٠,٥١	٠,٦٠
		داخل المجموعات	٥٨	٢١,٣٤	٠,٣٧		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٤٩	٠,٢٤	١,٠٧	٠,٣٣
		داخل المجموعات	٥٨	١٣,١٨	٠,٢٣		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلاب الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغير المستوى.

أما بالنسبة لمتغير المعدل الدراسي فقد استخدم الباحث كذلك اختبار (ف) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (٢٠)

اختبار (ف) لدلالة الفروق بين استجابات طلاب الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة وفقاً لمتغير المعدل الدراسي

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الشريعة	الشخصية	بين المجموعات	٣	١٤	٠,٠٤	٠,١٣	٠,٩٤
		داخل المجموعات	٤٧	١٧,٠٥	٠,٣٦		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٠,٦١	٠,٢٠	٠,٤١	٠,٧٥
		داخل المجموعات	٤٧	٢٣,٥٥	٠,٥٠		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٠,٣٨	٠,١٣	٠,٤٧	٠,٧٠
		داخل المجموعات	٤٧	١٢,٤٩	٠,٢٧		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	٠,٠٨	٠,٠٢	٠,١١	٠,٩٥
		داخل المجموعات	٤٧	١١,٨٩	٠,٢٥		
اللغة العربية	الشخصية	بين المجموعات	٣	١,٦٥	٠,٥٥	٢,٧٨	٠,٠٤٦
		داخل المجموعات	٨٤	١٦,٩٥	٠,٢٠		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٠,٤٦	٠,١٥	٠,٤٢	٠,٧٤
		داخل المجموعات	٨٤	٣٠,٩٥	٠,٣٧		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٠,٨٥	٠,٢٨	١,٢٤	٠,٣٠
		داخل المجموعات	٨٤	١٩,٢١	٠,٢٣		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	٠,٤٩	٠,١٦	١,١١	٠,٣٥
		داخل المجموعات	٨٤	١٢,٣٨	٠,١٥		

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
العلوم الاجتماعية	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,٠٩	٠,٠٤	٠,١٨	٠,٨٤
		داخل المجموعات	٧٩	١٩,٤١	٠,٢٥		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٢,٩	١,٤٥	٤,٩٧	٠,٠٠٩
		داخل المجموعات	٧٩	٢٢,٩٨	٠,٢٩		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	٠,١٨	٠,٠٨	٠,٢٥	٠,٧٨
		داخل المجموعات	٧٩	٢٨,٥٣	٠,٣٦		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٤٤	٠,٢٢	١,٣٢	٠,٢٧
		داخل المجموعات	٧٩	١٣,٠٣	٠,١٧		
علوم الحاسب	الشخصية	بين المجموعات	٣	٠,٦٣	٠,٢١	٠,٨٠	٠,٥٠
		داخل المجموعات	٥٥	١٤,٥٢	٠,٢٦		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٠,٨٤	٠,٢٨	٠,٦٥	٠,٥٩
		داخل المجموعات	٥٥	٢٣,٧٤	٠,٤٣		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	١,٦٤	٠,٥٥	١,٥٩	٠,٢٠
		داخل المجموعات	٥٥	١٨,٨٨	٠,٣٤		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	٠,٥٤	٠,١٨	٠,٧٩	٠,٥١
		داخل المجموعات	٥٥	١٢,٤٩	٠,٢٣		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلاب كليتي الشريعة وعلوم الحاسب حول المعوقات (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغير المعدل الدراسي. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب كلية اللغة لعربية حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً). كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب في كلية العلوم الاجتماعية حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً).

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلاب كلية اللغة العربية حول المعوقات (الشخصية)، وبين متوسطات استجابات طلاب كلية العلوم الاجتماعية حول المعوقات (الاجتماعية).

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تستخدم اختبار (LSD) فرق المعنوية الأقل والموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (٢١)

اختبار (LSD) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب حول معوقات القراءة الحرة وفقاً لمتغير المعدل الدراسي

الكلية	المعوقات	المعدل(أ)	المعدل(ب)	فروق المتوسطات (أ-ب)	مستوى الدلالة
اللغة العربية	الشخصية	جيد	ممتاز	٠,٣٤	٠,٠٢٣
			جيد جدا	٠,٣٠	٠,٠٤٧
العلوم الاجتماعية	الاجتماعية	جيد	مقبول	٠,٤٩	٠,٠٠٤

يتضح من الجدول السابق أنه بالنسبة لطلاب كلية اللغة العربية فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول المعوقات (الشخصية) بين الطلاب من ذوي المعدل جيد من جهة وبين الطلاب من ذوي المعدل ممتاز وجيد جداً من جهة أخرى لصالح الطلاب الحاصلين على معدل جيد. وهذا يؤكد ما سبق في السؤالين الرابع والسادس في الإجابة على متغير المعدل الدراسي.

كما يتضح من الجدول السابق بالنسبة لطلاب كلية العلوم الاجتماعية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية) بين الطلاب من ذوي المعدل جيد والطلبة من ذوي المعدل مقبول لصالح الطلبة من ذوي المعدل جيد. وهذا يختلف عن نتيجة الأسئلة السابقة المتعلقة بالمعدل الدراسي، حيث تشير نتائجها إلى أن أصحاب المعدلات الأقل تظهر لديهم المعوقات بشكل أكبر وأوضح. ويرى الباحث أن النتيجة هنا ترجع إلى أن الفرق بين هذين المعدلين والتقديرين ليس كبيراً؛ مما يجعلهما في مستوى واحد تقريباً.

السؤال الثامن: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغيري: المستوى، المعدل الدراسي؟

بالنسبة لمتغير المستوى، استخدم الباحث اختبار (ف) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطالبات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٢)

اختبار (ف) لدلالة الفروق بين استجابات الطالبات للكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة وفقاً لمتغير المستوى

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الشريعة	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,١٢	٠,٠٦	٠,٢٧	٠,٧٦
		داخل	٦٩	١٥,٦٩	٠,٢٣		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,٥٧	٠,٢٩	٠,٩١	٠,٤١
		داخل	٦٩	٢١,٧٧	٠,٣٢		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	٠,٢٧	٠,١٤	٠,٣٧	٠,٦٩
		داخل	٦٩	٢٥,٢٦	٠,٣٧		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٢٥	٠,١٣	٠,٧٣	٠,٤٨
		داخل	٦٩	١١,٩٤	٠,١٧		
اللغة العربية	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,٢١	٠,١١	٠,٤١	٠,٦٦
		داخل	٩٠	٢٢,٩٩	٠,٢٦		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,٩٦	٠,٤٨	١,٠٨	٠,٣٥
		داخل	٩٠	٤٠,٠١	٠,٤٦		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	٠,١٧	٠,٠٨	٠,٣٣	٠,٧٢
		داخل	٩٠	٢٣,٢٣	٠,٢٦		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٠٩	٠,٠٤	٠,٢٨	٠,٧٥
		داخل	٩٠	١٤,٩٩	٠,١٧		

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
العلوم الاجتماعية	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,١٦	٠,٠٧	٠,٣١	٠,٧٣
		داخل المجموعات	٦١	١٥,١٧	٠,٢٥		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,١٧	٠,٨٣	٢,٨١	٠,٠٧
		داخل المجموعات	٦١	١٧,٩٤	٠,٢٩		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	٢,١٢	١,٠٦	٤,٤٤	٠,٠١٦
		داخل المجموعات	٦١	١٤,٥٨	٠,٢٤		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٩٢	٠,٤٦	٣,٠٥	٠,٠٥٤
		داخل المجموعات	٦١	٩,١٦	٠,١٥		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بالنسبة لطالبات كليتي الشريعة واللغة العربية حول المعوقات (الشخصية ، الاجتماعية ، التربوية - الأكاديمية ، والمعوقات معاً) تعود لمتغير المستوى. وكذلك بالنسبة لطالبات كلية العلوم الاجتماعية فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسطات استجابات الطالبات حول المعوقات (الشخصية ، الاجتماعية ، والمعوقات معاً).

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بالنسبة لطالبات كلية العلوم الاجتماعية حول المعوقات (التربوية - الأكاديمية). ولمعرفة دلالة هذه الفروق تستخدم اختبار LSD فرق المعنوية الأقل، الموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (٢٣)

اختبار (LSD) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم الاجتماعية حول المعوقات (التربوية - الأكاديمية) وفقاً لمتغير المستوى

المعوقات	المستوى(أ)	المستوى(ب)	فروق المتوسطات (أ-ب)	مستوى الدلالة
التربوية الأكاديمية	الثامن	الثاني	٠,٣٧	٠,٠١٦
		الخامس	٠,٤١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ , ٠ بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم الاجتماعية حول المعوقات (التربوية - الأكاديمية) بين طالبات المستوى الثامن من جهة وطالبات المستويين الثاني والخامس من جهة أخرى لصالح طالبات المستوى الثامن. وقد تفسر هذه النتيجة بأنه كلما تقدم الدارسون في صفوفهم فإنهم يزدادون نمواً ونضجاً. ويرى الباحث أن هذا يعزى إلى أن طالبات المستوى الثامن وهن اللاتي على وشك التخرج قد عشن في الجامعة وقتاً أطول، ومن ثم لديهن اطلاع أكبر على أغلب القضايا التربوية الأكاديمية التي كانت سبباً في حرمانهن من ممارسة القراءة الحرة، حيث إنهن تعاملن مع مكتبة الجامعة بشكل أكثر، كما أنهن تعاملن مع أعضاء هيئة التدريس وعرفن عن قرب كل ما يتعلق بهذه القضية.

أما بالنسبة لطالبات كلية علوم الحاسب فلم يتم إيجاد الفروق في استجاباتهن حول المعوقات وفقاً لمتغير المستوى؛ لأن العينة جميعها تمثل طالبات المستوى الثاني؛ وذلك لعدم وجود طالبات يدرسن في المستوى الخامس والثامن.

أما بالنسبة لمتغير المعدل الدراسي فقد استخدم الباحث كذلك اختبار (ف) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة وذلك حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (٢٤)

اختبار (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطالبات للكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة وفقاً لمتغير المعدل الدراسي

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الشريعة	الشخصية	بين المجموعات	٣	٠,٣١	٠,١١	٠,٤٦	٠,٧١
		داخل المجموعات	٦٨	١٥,٥	٠,٢٣		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٢,٢٧	٠,٧٦	٢,٥٧	٠,٠٦
		داخل المجموعات	٦٨	٢٠,٠٧	٠,٣٠		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٣,٠٧	١,٠٢	٣,٠٩	٠,٠٣٣
		داخل المجموعات	٦٨	٢٢,٤٧	٠,٣٣		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	١,٠٦	٠,٥٤	٣,٤٣	٠,٠٢٢
		داخل المجموعات	٦٨	١٠,٥٩	٠,١٦		

المتغير المستقل	المعوقات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
اللغة العربية	الشخصية	بين المجموعات	٣	٢,٠٦	٠,٦٩	٢,٨٦	٠,٠٤
		داخل المجموعات	٨٨	٢١,١٣	٠,٢٤		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	١,٧٨	٠,٥٩	١,٣٤	٠,٢٧
		داخل المجموعات	٨٨	٣٩,١٧	٠,٤٥		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٠,٤٦	٠,١٥	٠,٦١	٠,٦١
		داخل المجموعات	٨٨	٢٢,٤١	٠,٢٦		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	٠,٥٥	٠,١٩	١,٣٠	٠,٣٤
		داخل المجموعات	٨٨	١٤,٤	٠,١٦		
العلوم الاجتماعية	الشخصية	بين المجموعات	٣	٠,٨١	٠,٢٧	١,١٢	٠,٣٥
		داخل المجموعات	٦٠	١٤,٥٢	٠,٢٤		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٠,٦٧	٠,٢٢	٠,٧٠	٠,٥٥
		داخل المجموعات	٦٠	١٨,٩٣	٠,٣٢		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٣	٠,٠٤	٠,٠٢	٠,٠٦	٠,٩٨
		داخل المجموعات	٦٠	١٦,٦٥	٠,٢٨		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٣	٠,١٩	٠,٠٦	٠,٣٩	٠,٧٦
		داخل المجموعات	٦٠	٩,٨٩	٠,١٧		
علوم الحاسب	الشخصية	بين المجموعات	٢	٠,٤٥	٠,٢٢	٠,٧٧	٠,٤٧
		داخل المجموعات	٥٦	١٦,٣	٠,٢٩		
	الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٢,٢٢	١,١١	٣,٥١	٠,٠٣٧
		داخل المجموعات	٥٦	١٧,٧٤	٠,٣٢		
	التربوية الأكاديمية	بين المجموعات	٢	١,٦٤	٠,٦٢	١,٤٩	٠,٢٣
		داخل المجموعات	٥٦	٣٠,٨١	٠,٥٥		
	المعوقات معا	بين المجموعات	٢	٠,٩١	٠,٤٦	١,٧٦	٠,١٨
		داخل المجموعات	٥٦	١٤,٥٦	٠,٢٦		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم الاجتماعية حول المعوقات

(الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً)، وكذلك بالنسبة لطالبات كلية الشريعة حول المعوقات (الشخصية والاجتماعية)، وكذلك أيضاً بالنسبة لطالبات كلية اللغة العربية حول المعوقات (الاجتماعية، والتربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً)، وأيضاً طالبات كلية علوم الحاسب حول المعوقات (الشخصية، والتربوية -الأكاديمية، والمعوقات معاً).

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طالبات كلية الشريعة حول المعوقات (التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً)، وكذلك بين متوسطات استجابات طالبات كلية اللغة العربية حول المعوقات (الشخصية)، وأيضاً بين متوسطات استجابات طالبات كلية علوم الحاسب حول المعوقات (الاجتماعية). ولمعرفة دلالة هذه الفروق يستخدم اختبار (LSD) فرق المعنوية الأقل الموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (٢٥)

اختبار (LSD) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات طالبات الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة وفقاً لمتغير المعدل الدراسي

الكلية	المعوقات	المستوى(أ)	المستوى(ب)	فروق المتوسطات (أ-ب)	مستوى الدلالة
الشريعة	التربوية الأكاديمية	ممتاز	مقبول	٠,٧٩	٠,٠١٢
	المعوقات معًا	ممتاز	جيد جدا	٠,٢٥	٠,٠٣٦
			مقبول	٠,٥٤	٠,٠١٣
اللغة العربية	الشخصية	جيد	ممتاز	٠,٣٦	٠,٠٠٨
علوم الحاسب	الاجتماعية	جيد	جيدجدًا	٠,٥١	٠,٠١١

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لطالبات كلية الشريعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطالبات حول المعوقات (التربوية- الأكاديمية) بين الطالبات ذوات المعدل ممتاز، والطالبات ذوات

المعدل مقبول لصالح الطالبات ذوات المعدل ممتاز. كما أنه توجد فروق بالنسبة (للمعوقات معا) بين الطالبات ذوات المعدل ممتاز من جهة، وذوات المعدل جيد جداً من جهة أخرى لصالح الطالبات ذات المعدل ممتاز. وهذا يختلف مع النتائج السابقة في قضية متغير المعدل الدراسي، التي دلت على أن المعوقات تكون أكثر لدى أصحاب المعدلات الأقل. إلا إن الباحث هنا يرد هذا إلى وعي الطالبات - ذوات المعدل ممتاز- بأهمية القراءة.

أما بالنسبة لطالبات كلية اللغة العربية فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول المعوقات (الشخصية) بين الطالبات ذوات المعدل جيد، والطالبات ذوات المعدل ممتاز لصالح الطالبات ذوات المعدل جيد.

وفيما يتعلق بطالبات كلية علوم الحاسب، فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول المعوقات (الاجتماعية) بين الطالبات ذوات المعدل جيد، والطالبات ذوات المعدل جيد جداً لصالح الطالبات ذوات المعدل جيد. وهذا يؤكد ما سبق في الأسئلة الرابع والسادس والسابع في الإجابة على متغير المعدل الدراسي، حيث يرى الباحث أن هذا ناتج عن أن ذوي المعدل المرتفع يكون لديهم الحماس والرغبة في القراءة والاطلاع؛ مما يجعلهم يتجاوزون كثيراً من الصعوبات. كما يتفق مع نتائج دراسة (السرطاوي، ١٤١٦هـ).

ملخص النتائج

بعد استعراض إجابة أسئلة الدراسة يمكن تحديد نتائجها في النقاط الآتية :

١ - يرى أفراد العينة من الطلاب والطالبات أن أكثر المعوقات (الشخصية) تأثيراً في ممارسة القراءة الحرة هي : قضاء وقت الفراغ في أنشطة أخرى غير القراءة، محدودية وجود أثر للقراءة في الثقافة العامة، الانشغال بالتفكير في المستقبل والوظيفة، وجود وسائل عدة تغني عن القراءة الحرة كالقنوات الفضائية، قلة وجود الكتب التي تتوافق مع الاهتمامات.

٢ - يرى أفراد العينة من الطلاب والطالبات أن أكثر المعوقات (الاجتماعية) تأثيراً في ممارسة القراءة الحرة هي : قلة توافر مكتبات عامة في الأحياء، قلة طرح قضايا القراءة الحرة في وسائل الإعلام المختلفة، عدم اهتمام المجتمع بالقراءة الحرة والكتب، قضاء معظم الأوقات مع الأصدقاء والزملاء، عدم مشاركة الأسرة في مناقشة القضايا العلمية والفكرية التي تدور في المجتمع، عدم وجود مكتبة في المنزل .

٣- يرى أفراد العينة من الطلاب والطالبات أن أكثر المعوقات (التربوية - الأكاديمية) التي تؤثر في ممارسة القراءة الحرة هي : كثرة متطلبات المقررات الدراسية، كثافة المقررات الدراسية لا يتيح وقتاً لممارسة القراءة الحرة، أن نظام الدراسة وتنظيم الجدول الدراسي في الجامعة لا يسمحان بممارسة القراءة الحرة .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥ , ٠) بين متوسطي استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) فيما يخص المعوقات (الشخصية، الاجتماعية، المعوقات معاً) لصالح فئة الذكور . أما فيما يتعلق بالمعوقات (التربوية - الأكاديمية) فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥ , ٠) بين متوسطي استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة الإناث .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥ , ٠) بين استجابات أفراد العينة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغير الكلية .

٦- كانت الفروق بين استجابات أفراد العينة حول المعوقات (الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، المعوقات معاً) بين طلاب وطالبات كلية اللغة العربية من جهة وطلاب وطالبات كليتي الشريعة وعلوم الحاسب من جهة أخرى لصالح كلية اللغة العربية. أما المعوقات (الشخصية) فقد كانت الفروق بين طلبة كلية العلوم الاجتماعية وطلبة كلية الشريعة لصالح كلية العلوم الاجتماعية.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية) تعزى لمتغير المعدل الدراسي.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين استجابات أفراد العينة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والمعوقات معاً) تعود لمتغير المعدل الدراسي؛ حيث كانت الفروق بين الطلاب والطالبات من ذوي المعدل جيد من جهة، وبين الطلاب والطالبات من ذوي المعدل ممتاز وجيد جداً من جهة أخرى لصالح الطلبة من ذوي المعدل جيد.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات الطلاب حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغيرات: المستوى، المعدل الدراسي، والسكن. كما لا توجد فروق بين استجابات الطلاب حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، التربوية- الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغير الكلية.

١٠- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات الطلاب حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية) تعزى لمتغير الكلية، حيث كانت هذه الفروق بين طلاب كلية اللغة العربية من جهة، وطلاب كليتي العلوم الاجتماعية وعلوم الحاسب من جهة أخرى لصالح طلاب كلية اللغة العربية.

١١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، والاجتماعية، والتربوية -

الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغير المستوى. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية، والتربوية -الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغير المعدل الدراسي.

١٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغير الكلية، حيث كانت الفروق حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية، والمعوقات معاً) بين طالبات كلية اللغة العربية من جهة وطالبات كليتي الشريعة وعلوم الحاسب من جهة أخرى لصالح طالبات كلية اللغة العربية، أما معوقات القراءة الحرة (الشخصية) فقد كانت الفروق بين طالبات كلية اللغة العربية وطالبات كلية الشريعة لصالح طالبات كلية اللغة العربية، أما بالنسبة للمعوقات (التربوية - الأكاديمية) فقد كانت الفروق بين طالبات كلية العلوم الاجتماعية من جهة وبين طالبات كليتي الشريعة وعلوم الحاسب من جهة أخرى لصالح طالبات كلية العلوم الاجتماعية.

١٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطالبات حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية) تعزى لمتغير المعدل الدراسي. حيث كانت الفروق حول المعوقات (الشخصية) بين الطالبات الحاصلات على المعدل جيد والطالبات الحاصلات على المعدل ممتاز لصالح الطالبات الحاصلات على المعدل جيد.

١٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلاب الكليات المختلفة حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعزى لمتغير المستوى.

١٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلاب كليتي الشريعة وعلوم الحاسب حول المعوقات (الشخصية، الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً) تعود لمتغير المعدل الدراسي. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب كلية اللغة لعربية حول معوقات القراءة الحرة (الاجتماعية، التربوية - الأكاديمية،

والمعوقات معاً). كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب في كلية العلوم الاجتماعية حول معوقات القراءة الحرة (الشخصية ، التربوية – الأكاديمية ، والمعوقات معاً) .

١٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسطات استجابات طلاب كلية اللغة العربية حول المعوقات (الشخصية)، وبين متوسطات استجابات طلاب كلية العلوم الاجتماعية حول المعوقات (الاجتماعية) . حيث يوجد بالنسبة لطلاب كلية اللغة العربية فروق بين الطلاب من ذوي المعدل جيد من جهة وبين الطلاب من ذوي المعدل ممتاز وجيد جداً من جهة أخرى لصالح الطلاب الحاصلين على معدل جيد . وبالنسبة لطلاب كلية العلوم الاجتماعية فإنه توجد فروق بين الطلاب من ذوي المعدل جيد والطلبة من ذوي المعدل مقبول لصالح الطلبة من ذوي المعدل جيد .

١٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بالنسبة لطالبات كليتي الشريعة واللغة العربية حول المعوقات (الشخصية ، الاجتماعية ، التربوية – الأكاديمية ، والمعوقات معاً) تعود لمتغير المستوى . وكذلك بالنسبة لطالبات كلية العلوم الاجتماعية حول المعوقات (الشخصية ، الاجتماعية ، والمعوقات معاً) .

١٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بالنسبة لطالبات كلية العلوم الاجتماعية حول المعوقات (التربوية – الأكاديمية) . حيث توجد فروق بين طالبات المستوى الثامن من جهة وطالبات المستويين الثاني والخامس من جهة أخرى لصالح طالبات المستوى الثامن .

١٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسطات استجابات طالبات كلية العلوم الاجتماعية حول المعوقات (الشخصية ، الاجتماعية ، التربوية – الأكاديمية ، والمعوقات معاً) ، وكذلك بالنسبة لطالبات كلية الشريعة حول المعوقات (الشخصية والاجتماعية) ، وكذلك أيضاً بالنسبة لطالبات كلية اللغة العربية حول المعوقات (الاجتماعية ، والتربوية – الأكاديمية ، والمعوقات معاً) ، وأيضاً طالبات كلية علوم الحاسب حول المعوقات (الشخصية ، والتربوية – الأكاديمية ، والمعوقات معاً) .

٢٠- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥ , ٠) بين متوسطات استجابات طالبات كلية الشريعة حول المعوقات (التربوية - الأكاديمية، والمعوقات معاً)، وكذلك بين متوسطات استجابات طالبات كلية اللغة العربية حول المعوقات (الشخصية)، وأيضاً بين متوسطات استجابات طالبات كلية علوم الحاسب حول المعوقات (الاجتماعية). حيث توجد فروق بالنسبة لطالبات كلية الشريعة، وبين متوسطات استجابات الطالبات حول المعوقات (التربوية- الأكاديمية) بين الطالبات ذوات المعدل ممتاز، والطالبات ذوات المعدل مقبول لصالح الطالبات ذوات المعدل ممتاز. كما أنه توجد فروق بالنسبة (للمعوقات معا) بين الطالبات ذوات المعدل ممتاز من جهة، وذوات المعدل جيد جداً من جهة أخرى لصالح الطالبات ذوات المعدل ممتاز. أما بالنسبة لطالبات كلية اللغة العربية فقد كانت هناك فروق حول المعوقات (الشخصية) بين الطالبات ذوات المعدل جيد، والطالبات ذوات المعدل ممتاز لصالح الطالبات ذوات المعدل جيد. وفيما يتعلق بطالبات كلية علوم الحاسب، فقد كانت الفروق حول المعوقات (الاجتماعية) بين الطالبات ذوات المعدل جيد، والطالبات ذوات المعدل جيد جداً لصالح الطالبات ذوات المعدل جيد.

التوصيـات

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يأتي :

١- توثيق العلاقة بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي ووزارة الثقافة ؛ من أجل تقديم الكتب المناسبة للطلبة والطالبات مما ينتجه الأدباء والمثقفون، إلى جانب الكتب والمراجع الأخرى، وتشجيع الكتاب على التأليف في جميع المستويات التي تناسب الطلبة .

٢- العمل - في الجامعات - على التخفيف من الأعباء المرتبطة بكثافة المناهج الدراسية، والتأكيد على أهمية شراء واقتناء وقراءة الكتب ، ومطالبة الطلاب والطالبات بالذهاب إلى المكتبات، ومعارض الكتاب وسؤالهم بصورة مستمرة عن ماهية الكتب التي قاموا بشرائها وقراءتها .

٣- تخصيص وقت محدد للقراءة الحرة في الجداول الدراسية، وبناء برامج دراسية ذات علاقة بالقراءة الحرة في المنهج الدراسي العام، وتنظيم مسابقات ثقافية مبنية على نشاط القراءة الحرة .

٤- تطوير المكتبات المدرسية والجامعية ؛ لكي تتمكن من أداء عملها بكفاءة، وربطها بأوعية المعلومات الحديثة وآلياتها، كالمراكز البحثية، والشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وذلك من أجل توفير الكتب والمعلومات القرائية التي تتناسب وميول الطلبة واهتماماتهم .

٥- تدعيم المقررات الدراسية بالقراءات الخارجية المناسبة، من خلال وضع أسماء الكتب والمجلات العلمية المناسبة في نهاية كل فصل من فصول الكتاب .

٦- تقليل الاعتماد على الطريقة التقليدية في التدريس وتوفير أنشطة تدفع إلى القراءة، مثل : الجمعيات، والنوادي العلمية .

٧- إنشاء جمعيات للقراءة داخل كل المدارس والجامعات، وتشجيع التلاميذ على الالتحاق بها .

٨- قيام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، بتوعية الطلاب والطالبات

بأهمية القراءة الحرة؛ لتصبح الجامعة بيئة تربوية تساعد في تكوين اتجاه إيجابي نحو ممارسة القراءة الحرة.

٩- تنويع طرائق التدريس بالجامعة، وعدم التركيز على طريقة المحاضرة كطريقة وحيدة للتدريس؛ لأنها تضعف الميل نحو القراءة. وكذلك تنظيم الجدول الدراسي بما يتيح للطلاب والطالبات ممارسة القراءة الحرة.

١٠- إنشاء دور للنشر تتولى نشر الكتب - في مختلف صنوف المعرفة - وبيعها بأثمان زهيدة وخصوصاً لفئة الطلاب تحفيزاً لهم على القراءة.

١١- إجراء الدراسات والبحوث العلمية للتعرف على ميول الطلاب والطالبات واهتماماتهم في مراحل التعليم العام، والتعليم الجامعي.

مراجـع الدراسة

أولا: المراجع العربية:

١- الإبراهيم، عبدالرحمن حسن (١٩٨٧م). **الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالباتها**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

٢- أحمد، محمد عبدالحميد (١٩٨٩م). **قراءة الصحف ودوافعها بين طلاب الجامعة دراسة تطبيقية في الاستخدام والاشباع**. مجلة العلوم الاجتماعية، م١٧، ع٢، ص ص ٢٢٥-٢٤٨

٣- الجرف، ريما سعد (١٤٢٥هـ). **ماذا يقرأ شبابنا في عصر العولمة. ندوة العولمة وأولويات التربية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٤- الحاجي، علي بن عبدالله (١٤٢٣هـ). **واقع القراءة الحرة لدى الشباب**. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٥- سالم، مصطفى رجب (١٩٨٢م). **القراءة الحرة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية: موضوعاتها، دوافعها، وبعض معوقاتها**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦- السرطاوي، زيدان أحمد (١٩٩٦م). **اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة التربية وعلم النفس، ع٦، ص ص ٧٩-١٠٧.

٧- السلطان، سلطان (١٤١٧هـ). **عزوف الشباب عن القراءة**، مجلة الجندي المسلم، عدد ٨٤، ص ص ٧٤-٧٦.

٨- السليماني، محمد حمزة، و عبدالرحيم بن حسين جفري (١٤٢٤هـ). **أسباب انخفاض الميول القرائية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة: دراسة استكشافية**. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٩- الشرقاوي، عبدالفتاح (١٩٩٥م). **خطة شاملة لتوجيه أبناء المجتمع العربي الخليجي إلى القراءة**. الموسم الثقافي التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ١٦٥-١٦٩.

١٠- عبدالحميد، عبدالله عبدالحميد (١٩٩٥م) **اتجاهات طلاب الجامعة نحو القراءة للاستمتاع**. مجلة البحوث النفسية والتربوية. جامعة المنوفية، كلية التربية، ع٢، السنة ١١.

١١- عبدالرحمن، هدى مصطفى (٢٠٠٣م). **استراتيجيات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة وعلاقتها باهتماماتهم القرائية**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الثالث، جامعة عين شمس، ص ص ١٤٩- ٢٠٠, ١٣

١٢- عبدالرحيم، شاكر محمد (١٩٩٥م). **العزوف عن القراءة**. الموسم الثقافي التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ض ص ٤٩- ٦٧.

١٣- مصطفى، صلاح عبدالحميد (١٩٩١م). **العوامل المرتبطة بمستوى الانتظام في القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة**: دراسة مقارنة تطبيقية رسالة الخليج العربي، ع٣٧، ص ص ٦٧-, ١٠٩

١٤- آل سعود، الجوهرة بنت فهد (١٩٨٩م). **أسباب عزوف المرأة عن القراءة**. مكتبة الملك عبدالعزيز العامة، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

15- Covert, Douglas C. (1980). Magazine Reading Patterns and Media Evaluations of a Special-Interest Audience. ERIC No. ED191038.

16- Cramer, E & Castle, M (1994). Fostering the Love of Reading: Affective Domain, Newark: IRA.

17- Fitzgerald, Robin (1997). Childhood home and school factors related to the development of the reading habits, attitudes, perferences, and future plans of adult avid leisure readers and literate non- readers. The University of Alabama.

18- Gersten, Karen S (2002). Literate adult nonreaders: A Critical Qualitative investigation of why people who can read do not. Northern Illinois University.

19- Haase, Ann Marie Bernazza and Others (1980). Reading Interest Patterns of Adults at Three Educational Levels. ERIC No. ED204744.

20- Lee, Sy-Ying (1995). A Cross-Cultural Validation of the reading hypothesis: The relationship of pleasure reading to writing proficency and academic achievement among Taiwanese senior high school students. University of Southern Califronia.

21- Richek, M, Caldweel, J, Jennings, J, Lerner, J (2002). Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies, Boston: Allyn and Bacon.

22- Worthy, Jo, Moorman and Megan, Turner, Margo (1999). What Johnny Likes to Read Is Hard to Find in School. Reading Research Quarterly; 34, 1, 12-27.

الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية *

* نشر هذا البحث في مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٥٢، مارس ٢٠٠٦م.

اكتب الماضي واقرأ المستقبل

Write the past, and read the future

(IRA)

المقدمـة

تعد القراءة أبرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم والتعليم؛ لذا كان على المربين والمعلمين أن يبحثوا عن الوسيلة الفاعلة في تنمية القدرة القرائية، وفي تعزيز عادات القراءة الصحيحة. ويعد الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها. إن هدف القراءة لم يعد - كما كان قديما - يتمثل في سلامة التلفظ وحسن الإلقاء، بل أصبح الاستيعاب بمختلف مستوياته هدفا رئيسا خاصاً من أهداف القراءة. إن معرفة الأطفال تهجئة الكلمات لا تعني بالضرورة فهم المقروء، لكن الباحثين أنجزوا خطوات جيدة في السنوات الأخيرة فيما يتعلق بإجراءات الفهم للتحرك نحو التعلم الذاتي (Irvin ، ١٩٩٠م).

تتضمن القراءة عمليتين متصلتين؛ الأولى: ميكانيكية، ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين، والنطق بها. والأخرى: عقلية؛ يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل: الفهم، والتحليل، والاستنتاج، والفهم الضمني. إن إدراك المعلم لمفهوم القراءة أمر في غاية الأهمية، حيث يظن بعض المعلمين أن القارئ الجيد هو الذي يستطيع نطق الكلمات نطقا صحيحا، ومن ثم يبذلون جهدهم تجاه تحقيق هذا الهدف، دون تدريب تلاميذهم على العمليات العقلية التي تتضمنها القراءة. لابد من إدراك أن الطفل الذي يجيد نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا ربما يفشل في فهم ما يقرأ، ومن ثم يعاني قصورا وتأخرا في جانب العمليات العقلية (الرشيدي وصلاح، ١٤١٩هـ).

وقد أشار برايور و ويلنج (Prior and Welling ،٢٠٠١م) إلى علاقة الفهم بنوع القراءة، حيث أثبتت الدراسات أن القارئين المبتدئين والضعاف يمكنهم استيعاب النص بصورة أفضل بعد القراءة الجهرية، بينما يستطيع القارئون الأكثر مهارة أن يفهموا بشكل جيد بعد القراءة الصامتة. كما ذكر أن الباحثين أشاروا إلى نظرية فايغوتسكي التاريخية الاجتماعية، حيث يرى أن الحديث يقع أولاً

ضمن المساحة الاجتماعية بصورة كاملة، أي بين الأطفال وذويهم، ثم يكون حديثاً تواصليا مع الآخرين.

إن الدراسات حول تأثيرات القراءة الصامتة والجهرية في مدى الفهم والاستيعاب ليست بجديدة، ولكن معظم ما كُتب لا يربط النتائج بنظرية تاريخية اجتماعية كما يفعل فايغوتسكي، ولا يشرح بوضوح كيف يمكن لمثل هذه النظرية أن تُفسّر الفروقات في الاستيعاب.

مشكلة الدراسة:

يواجه التربويون- بشكل عام-، والمعلمون بخاصة مشكلة مهمة وهي تدني مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة، الأمر الذي يعرقل تحقيق الأهداف التربوية المتمثلة في مساعدة المتعلم على التحصيل الدراسي الجيد. ومن خلال إشراف الباحث على طلاب التربية الميدانية لطلاب كلية اللغة العربية، وملاحظته معاناة بعض الطلاب في فهم المقروء، رأى أهمية البحث في الإستراتيجيات التي من شأنها أن تحسن من استيعاب الطلبة وفهمهم للمقروء. ولعل من أبرز هذه الإستراتيجيات نوع القراءة، وعليه فقد تناولت هذه الدراسة محاولة معرفة الفرق في الاستيعاب بعد القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

ولابد من الإشارة إلى أن بعض التربويين يؤيدون البدء بالقراءة الجهرية في الصفوف الأولى، ثم الانتقال إلى القراءة الصامتة. فقد ذكر (فضل الله، ١٤١٩هـ) ذلك بقوله " المعروف أن حصة القراءة من خلال الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي جهرية في معظم وقتها تبدأ من المعلم، ويتبعه التلاميذ بأداء جماعي أو فردي بينما يسبق القراءة الجهرية قراءة صامتة، وذلك في الفرق المتقدمة بدءاً من الصف الرابع الابتدائي. ويتدرج الأمر حتى تتحول حصة القراءة في المرحلة الثانوية مثلاً إلى قراءة صامتة، يعقبها مناقشات جدلية ونادراً ما يقوم الطلاب بالقراءة الجهرية أثناء الحصة " (ص٦٨).

كما أشار (ريتشارد وآخرون، ١٩٩٨م) إلى أهمية العناية بالقراءة الصامتة والقراءة الجهرية بما يتناسب مع عمر الطفل وقدراته، بحيث تكون هناك فرص كثيرة للقراءة الجهرية بالنسبة للقراء المبتدئين؛ لأنها ترتبط بخبرة الأطفال في القراءة في منازلهم، وفي الحضانات وفي رياض الأطفال حيث يقرأ لهم الكبار. وتمكن القراءة الجهرية من ملاحظة جوانب عملية القراءة؛ مما يعطي المعلم الطريقة لقياس مدى تقدم الأطفال في القراءة، وتشخيص مشكلاتهم القرائية والتركيز في طريقة تعليمهم. كما أن القراءة الجهرية تعطي الأطفال الصغار الفرصة كي يظهروا لأولياء أمورهم ولغيرهم مقدرتهم المتنامية على القراءة، لكن لا ينبغي استبعاد القراءة الجهرية كلية بمجرد أن يصبح الأطفال مهرة نسبياً في القراءة. إن فرص القراءة الجهرية والاستماع للآخرين يقرؤون قراءة جهرية هي سمات البيئة المتعلمة مهما كان مستوى القارئ، إلا إنه مع انتقال القارئ من المراحل الأولى لتعلم القراءة سوف يخصص وقت أطول للقراءة الصامتة، حيث إن القراءة الصامتة هي الشكل التي تأخذه غالباً القراءة الماهرة. وتشير الملاحظات الحالية في المدارس الأمريكية إلى أن المعلمين ينوعون من مقدار القراءة الجهرية والقراءة الصامتة طبقاً لمستوى القارئ.

إن القضية المهمة في نظر الباحث هي ما أشار إليه آيرفن (١٩٩٠م، Irvin)من أن معظم الطلاب لم يدربوا على استخدام إستراتيجيات الفهم، ويحتاجون إلى تعليمهم وتدريسهم كيف ومتى يستخدمون هذه الإستراتيجيات. إن الهدف من التدريس في غرفة الصف ينبغي أن يكون من أجل مساعدة الطلاب على اكتساب القدرة على استخدام إستراتيجيات الفهم بأنفسهم.

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل هناك فروق في الاستيعاب بين طلبة الصف الرابع في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة؟

٢- هل هناك فروق في الاستيعاب بين طلبة الصف السادس في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة؟

٣- هل هناك فروق في الاستيعاب بين طلبة الصف الرابع والصف السادس في اختبار القراءة الصامتة؟

٤- هل هناك فروق في الاستيعاب بين طلبة الصف الرابع والصف السادس في اختبار القراءة الجهرية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

* التعرف على الفروق في الاستيعاب بين طلبة الصف الرابع في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

* التعرف على الفروق في الاستيعاب بين طلبة الصف السادس في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

* التعرف على الفروق في الاستيعاب بين طلبة الصف الرابع والصف السادس في اختباري القراءة الصامتة.

* التعرف على الفروق في الاستيعاب بين طلبة الصف الرابع والصف السادس في اختباري القراءة الجهرية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذا الدراسة مما سوف تسهم به من إضافات في الميدان التربوي من حيث ما يأتي:

١- محاولتها تأييد القراءة الجهرية أو القراءة الصامتة؛ لأن نتائج الدراسات السابقة لم تتفق حول تقرير أي هاتين الطريقتين أكثر فاعلية في الاستيعاب.

٢- كون هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي حاولت معرفة الفروق في الاستيعاب التي من الممكن أن تعزى إلى نوع القراءة.

٣- فتح المجال أمام الباحثين في مجال طرائق التدريس في معرفة مدى فعالية

نوع القراءة عند قراءة النصوص.

٤- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تعرف معلمي ومعلمات اللغة العربية على الإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة في مختلف المراحل الدراسية، وخاصة في المرحلة الابتدائية.

٥- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة للقائمين على تدريب معلمي اللغة العربية في تخطيط برامج التدريب اللازمة لهم في تدريس القراءة.

حدود الدراسة:

١- أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٢٦/ ١٤٢٧هـ.

٢- أجريت هذه الدراسة على طلاب الصف الرابع والصف السادس من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفهم القرائي:

تعد عملية الاستيعاب من القضايا المهمة في مجال القراءة؛ ولذلك تجد عناية كبيرة واهتماما خاصا من قبل الباحثين النفسيين والتربويين الذين ما زالوا يبحثون في الإستراتيجيات والطرائق والوسائل التي تمكن الطلاب من فهم المقروء، ومن أبرز هذه الإستراتيجيات نوع القراءة. وما زالوا أيضاً يبحثون في الصور المختلفة للقراءة الفاعلة التي تؤدي إلى تحسين الاستيعاب. ومع كل ذلك، فإن البحث التربوي لم يستطع الوصول إلى قرار نهائي بشأن أفضلية طرائق عرض النصوص من حيث أثرها في الاستيعاب (التل وعبيدات، ١٩٩٧م)، وقد أشار برايور و ويلنج (٢٠٠١م، Prior and Welling) إلى أن الأطفال الأكبر عمراً والبالغين ذوي المستوى الجيد أو المتوسط في القراءة يمكنهم أن يستوعبوا بصورة أفضل بعد القراءة الصامتة، إلا إن بعض الدراسات تذكر أن الاستيعاب لايختلف بصورة كبيرة بين الأسلوبين. إن القارئين المبتدئين يستوعبون بصورة أفضل بعد القراءة الجهرية، حيث وجد كراغلر (١٩٩٥م، Kragler)، أن طلاب الصف الأول الذين سُمح لهم بالتمتمة Mumble أثناء القراءة قد أحرزوا نتيجة أفضل في امتحان القبول للقراءة مما أحرزه القارئون المبتدئون الذين لم يسمح لهم بذلك. كما وجد أن القراء الضعاف يتشابهون مع المبتدئين في الاستفادة من القراءة الجهرية.

لقد أدى اتساع مفهوم القراءة، والبحوث التي أجريت عليها إلى إبراز شأن الفهم، حيث إن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء، والاستفادة منه في تعلم غيره. وفهم المقروء هو نتيجة عمليات التفاعل بين النص ومجموع خبرات ومعارف القارئ. ويرى أورن (١٩٩١م، Irwin) أنه يمكن وصف فهم المقروء بأنه مجموعة من العمليات التي توظف من خلالها الخبرات والمعارف السابقة للقارئ بالإضافة إلى الرموز والتلميحات التي يستخدمها كاتب النص بهدف بناء مجموعة المعاني أو التفسيرات للنص المقروء.

وفهم المقروء هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية عبدالله ومصطفى ١٩٩٤م.

ويقسم الباحثون الفهم القرائي إلى تصنيفات عدة، فقد صنف هاريس وسميث (١٩٧٢م، Harris & Smith). الفهم القرائي في مستويات أربعة هي:

١ـ الفهم الحرفي: ويتضمن تذكر الحوادث التفصيلية في المقروء، وربطها بالأفكار الرئيسة.

٢ـ الفهم التفسيري: ويعني إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والتوصل إلى التعميمات.

٣ـ الفهم الناقدي: ويتضمن إصدار الحكم على المادة المقروءة.

٤ـ الفهم الإبداعي: ويحدث بالاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء.

وأشار جودمان وبيرك (١٩٨٣م، Goodman & Burke) إلى أربعة مستويات للفهم القرائي هي:

١ـ المستوى الحرفي: ويشير إلى تذكر الأحداث والأفكار المقروءة بما فيها من تفصيلات وأسباب ونتائج.

٢ـ المستوى الاستنتاجي: ويشير إلى إدراك غرض الكاتب، واستنتاج تسلسل الأحداث، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.

٣ـ المستوى التقويمي: ويشير إلى تقويم المقروء، وفقا لمعايير محددة، وإصدار أحكام مبررة بشأنه.

٤ـ مستوى الإعجاب والنقد: ويشير إلى الانفعال بالمقروء، وتقدير لغة كاتبه ألفاظاً فتراكيب ومعاني.

ومما سبق، يمكن اعتماد ثلاثة مستويات للفهم القرائي كما أشار بروك وكريمر (٢٠٠٠م، Broek & Kremer) وهي:

١- الفهم الحرفي/ الظاهري: ويعني التقاط المعنى الحرفي الرئيس المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق. ويشمل مستوى الفهم الحرفي عدداً من المهارات مثل: التعرف على دلالات المفردات الجديدة، و البحث عن التفاصيل وتذكرها، والتوصل للفكرة المركزية المصرح بها، وفهم مبنى النص وتسلسل الأحداث فيه، وتنفيذ التعليمات.

٢- الفهم الاستنتاجي/ التفسيري: ويعني القدرة على قراءة ما بين السطور وما خلفها، والتقاط المعاني الضمنية التي لم يذكرها النص صراحةً، واستخلاص النتائج من المعلومات المقدمة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر الكاتب والشخصيات وتفسيرها، بالإضافة إلى إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والتوصل إلى بناء تعميمات مناسبة، وتوظيف مهارات التنبؤ والمقارنة والتصنيف.

٣- الفهم النقدي/ التطبيقي: ويعني إصدار الحكم على المادة المقروءة من حيث صدقها ودقتها وجودتها. وفي هذا المستوى يقوم القارئ بتوظيف مهارات التقويم، وحل المشكلات، والقراءة الناقدة والتحليلية، والتعامل مع القراءة بوصفها مهارات تفكير، بالإضافة إلى التمييز بين الحقائق والآراء، والبرهنة على الحقائق، والتمييز بين الدعاية والإعلان في النص.

أنواع القراءة:

القراءة في أبسط صورها عملية عقلية تقوم على رؤية الرموز المكتوبة وإدراك أشكالها والنطق بها. وقد كان يقصد بالقراءة فيما مضى القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها. ثم تبدل هذا المفهوم حيث أصبحت القراءة تعني قراءة المادة المكتوبة وفهمها. ثم أضيف إلى ما سبق شرط آخر وهو تفاعل القارئ مع المادة المقروءة ونقدها بحيث يدلل القارئ على رضاه أو إعجابه أو غضبه أو غير ذلك من مشيرات التفاعل حيال المادة المقروءة. وفي النهاية صارت تعني: القدرة على حل الرموز، وفهمها، والتفاعل معها، واستثمار ما يقرأ في مواجهة

المشكلات التي يمر بها القارئ، والانتفاع به في حياته، عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يتمثله القارئ" (جابر، ١٤٢٣هـ، ص ٤٧).

وتنقسم القراءة- من حيث الأداء وشكلها العام- إلى نوعيين هما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

القراءة الجهرية:

هي القراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها. (جابر، ١٤٢٣هـ، ص ٤٩). ولما للقراءة الجهرية من أهمية ومزايا متعددة، فقد ذكر بعض المتخصصين أن لها الأولوية في التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، أما القراءة الصامتة فتأتي في الصدارة فيما بعد الصف الثالث الابتدائي. يقول (الرشيدي وصلاح، ١٤١٩هـ): "ويجب على المعلمين أن يعطوا القراءة الجهرية اهتماماً أكبر من اهتمامهم بالقراءة الصامتة في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تزيد نسبة الاهتمام تدريجاً، فيركزون على القراءة الصامتة أكثر من تركيزهم على القراءة الجهرية بدءاً من الصف الرابع الابتدائي" (ص ١٦٠).

أما (يونس والكندري، ١٩٩٨م)، فقد أكدا ذلك، وأشارا إلى النسب المعطاة لكل من القراءة الجهرية والصامتة في مراحل التعليم المختلفة، وذلك وفق الجدول الآتي (ص ٨٦):

	المرحلة الابتدائية					المرحلة الإعدادية			المرحلة الثانوية		
	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	١	٢	٣
جهرية	٧٥٪	٧٥٪	٥٠٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪
صامتة	٢٥٪	٢٥٪	٥٠٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪

ويشير كثير من المتخصصين إلى أهمية القراءة الجهرية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية؛ لأنها تنمي مهارات النطق عند التلميذ، وتمكن المعلم من التعرف على أخطاء تلاميذه في النطق، ومن ثم تساعد على تصحيحها أولا بأول. كما أنها

تؤدي إلى تنمية القدرات الاجتماعية لدى التلاميذ من حيث تمكينهم من مواجهة المواقف التي تتطلب قراءة جهرية. كذلك فإن القراءة الجهرية وسيلة لتنمية الميول الأدائية أو القدرة على التمثيل لدى بعض التلاميذ الموهوبين، الذين لديهم القدرة على الطلاقة والأداء المعبر عن المواقف. وعلاوة على ذلك فإن القراءة الجهرية تبث الثقة في نفوس التلاميذ، وتعودهم على التعبير عن آرائهم وحاجاتهم وأفكارهم بجرأة وشجاعة، وتقضي على الخجل الذي يسيطر على بعض التلاميذ، ويعوقهم عن أداء وظائفهم، ويعوق تقدمهم والتعبير عن حاجاتهم وتقديم أنفسهم إلى الآخرين (يونس والكندري، ١٩٩٨م).

كما يشير (الخليفة، ١٤٢٤هـ) إلى أنه بالرغم من أن البحوث التي أجريت حول القراءة الصامتة، كشفت نتائج ترفع من شأن هذه القراءة، إلا أن القراءة الجهرية ما زالت تحتل منزلة كبيرة في ميدان تعليم القراءة؛ لأنها من وسائل الكشف عن عيوب التلاميذ أثناء القراءة، وهي الوسيلة التي تمكن المعلم من الوقوف على مدى فهم التلميذ المادة المقروءة، وذلك عن طريق وقفاته في نهايات الجمل التامة. إن الاتجاه الحديث في تعليم القراءة، يميل إلى الجمع بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة في الدرس الواحد، فاتباع أي من النوعين يتوقف على هدف المعلم من تدريب تلاميذه، وإن كان الأساس هو تدريب المتعلم على النوعين معاً.

القراءة الصامتة:

هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر الصوت، أو النطق ولو كان نطقاً خافتاً ودون تحريك الشفتين، أو التمتمة بالحروف والكلمات. أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها، ولذلك تسمى القراءة البصرية وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جل اهتمامه إلى فهم ما قرأ جابر، (١٤٢٣هـ، ص٥١).

وذكر (الرشيدي وصلاح، ١٤١٩هـ) أن القارئ في القراءة الصامتة يعتمد على

رؤية الرموز، وإدراك معانيها، والانتقال منها إلى الفهم بأنواعه، وإلى سائر الأنشطة القرائية من تذوق وتحليل ونقد، دون إشراك أعضاء النطق. ويسمي البعض هذا النوع القراءة العينية ؛ لأنها قراءة بالعين، فإن همس القارئ أو حرك شفتيه خرجت قراءته عن هذا النوع.

وقد أكد كثير من التربويين على ضرورة الاهتمام بالقراءة الصامتة لأنها تتيح للقارئ أن يقرأ قدراً أكبر، ويلم بأفكاره في زمن أقل، كما أنها تعين على الدقة في الفهم، وتربي في الطفل القدرة على الاستقلال في القراءة، والاعتماد على النفس؛ مما يزوده بمهارات التعلم الذاتي، وهو من أعظم أنواع التعلم قيمة وأجداها أثرا. كما أنها وسيلة المعرفة، كما أنها تعد الطريقة الوظيفية التي يعتمد عليها القراء أكثر ما يعتمدون.

وقد وجد بالتجربة أن نسبة المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصامتة تزيد على (٩٠٪) من مواقف القراءة بصفة عامة (الرشيدي وصلاح، ١٤١٩هـ). كما أثبتت الأبحاث التربوية المخبرية مزايا عدة للقراءة الصامتة من حيث: سرعة الأداء، والفهم، والناحية الاجتماعية.

ويؤكد (يونس والكندري، ١٩٩٨م) أن القراءة الصامتة تبدأ أهميتها في الوضوح بدءا من الصف الرابع الابتدائي بعد أن يتقن التلاميذ نطق الأصوات والكلمات. وتتجلى هذه الأهمية فيما يأتي:

١ـ أنها تساعد على التركيز في القراءة والفهم.

٢ـ أنها تأخذ وقتاً أقل من القراءة الجهرية؛ لأن العمليات العقلية والميكانيكية في القراءة الجهرية أكثر.

٣ـ أنها تأخذ جهداً أقل؛ لأنها لا تتطلب مهارات النطق.

٤ـ أنها تنتشر في مواقف الحياة اليومية أكثر من القراءة الجهرية.

وقد أكد (الخليفة، ١٤٢٤هـ) أن مواضع الحاجة إلى القراءة الصامتة أكثر من مواضع الحاجة إلى القراءة الجهرية؛ لأننا نستخدمها في مطالب حياتنا بنسبة تصل

إلى تسعة أعشار مقابل عشر واحد للقراءة الجهرية. كما أنها أسرع من القراءة الجهرية؛ لأن عملية القراءة الجهرية تقتضي معرفة الرمز المكتوب بالعين، ثم لفظه باللسان، ثم الانتقال بعد ذلك إلى الرمز الذي يليه، على حين لا تتطلب القراءة الصامتة أكثر من إدراك الرمز بالعين فقط. بالإضافة إلى أن القراءة الجهرية تتطلب الجهر أو النطق بالمادة المكتوبة وهذه العلمية تكون مقيدة بقدرة الحبال الصوتية على النطق. كما أن القراءة الصامتة توفر الوقت؛ لأن ما تتميز به من سرعة يمكن القارئ من الفراغ من قراءة قدرة كبيرة من المادة في وقت أقصر من وقت قراءتها جهرياً.

وقد أشار (عبدالعال، دن) إلى أن القراءة الصامتة لم تجد تلك العناية الكافية بها التي تتناسب وأهميتها في حياة الفرد، حيث إنها الوسيلة لفهم المعنى، كما أنها لازمة عند الإعداد للقراءة الجهرية. بالإضافة إلى أن القراءة الصامتة تساعد التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم، وتؤهلهم للفهم في دقة وسرعة.

الدراسات السابقة :

يعرض الباحث في هذا القسم ما اطلع عليه من دراسات عربية وأجنبية تتعلق بالقراءة والفهم وذلك على النحو الآتي :

١ . دراسة الكخن (١٩٨٠م) :

أجرى دراسة بعنوان "**الفهم في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي بالأردن**" . هدفت إلى قياس مستوى الفهم في القراءة الصامتة عند طلبة الصف الثالث الإعدادي . قام الباحث ببناء اختبار من نمط الاختيار من متعدد لقياس قدرة الفهم في القراءة الصامتة ، وتناول بالقياس المهارات الآتية : تحديد الأفكار العامة ، وتحديد الأفكار الجزئية ، وفهم التراكيب ، وفهم المفردات . وروعي في اختيار النصوص أن تكون مناسبة لأهداف المنهج الدراسي ، ومستوى الطلاب ، وأن تكون غير مألوفة للطلاب وأن تمثل ميادين للطلاب وأن تمثل ميادين المحتوى المختلفة . تم تطبيق الاختبار على عينة من مجتمع البحث بلغت (١٠٠٦) من الطلاب والطالبات . وقد أشارت نتائج البحث إلى أن أداء الطلاب مهارات القراءة فوق المتوسط ، كما أشارت النتائج إلى أن قدرة الطلاب على فهم المفردات تقل عن قدرتهم على تحديد الأفكار العامة .

٢ . دراسة التل (١٩٩٢م) :

أجرى دراسة بعنوان "**أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن**" . هدفت إلى تقصي أثر كل من الصورة القرائية (قراءة جهرية أمام آخرين ، قراءة جهرية موجهة نحو الذات ، قراءة صامتة ، قراءة صامتة أثناء الاستماع) ومستوى المقروئية (محبط ، تعليمي ، مستقل) والجنس ذكور ، إناث في الاستيعاب القرائي . وقد اختير لهذا الغرض (٢٤٠) من طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي في مدينة إربد . قسمت أفراد العينة من كل جنس إلى أربع مجموعات قرأت إحداها نماذج النص المختار قراءة جهرية أمام الباحثة ، فيما قرأت الأخرى النماذج قراءة جهرية موجهة نحو الذات . أما المجموعة الثالثة ،

فقد قرأت النماذج قراءة صامتة، فيما قرأت المجموعة الرابعة النماذج قراءة صامتة أثناء الاستماع. تم اعتماد ثلاثة نماذج للنص المختار، صنفت في المستويات القرائية المحبطة والتعليمية والمستقلة. يجيب الطالب بعد قراءة النص على (٣٠) سؤالاً تقيس الاستيعاب القرائي. وقد كانت أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: تفوق القراءة الصامتة الموجهة نحو الذات على القراءة الجهرية بصورتيها، وذلك فيما يتعلق بالاستيعاب القرائي، وكذلك تفوق الاستيعاب القرائي للنموذج المستقل على النموذج التعليمي، وتفوق الاستيعاب للنموذج التعليمي على النموذج المحبط، كما كشفت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً للجنس في الاستيعاب.

٣. دراسة التل و عبيدات (١٩٩٧م):

أجريا دراسة بعنوان " **أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بالأردن** ". هدفت إلى قياس أثر كل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب العام لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن وتعرف أثر طريقة عرض المادة في كل من الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي والتقويمي. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثان بتطوير اختبارين: أحدهما سابق للتأكد من تكافؤ المجموعات، والثاني لاحق لقياس أثر طريقة عرض المادة في الاستيعاب بمستوياته الثلاثة الحرفي والاستنتاجي والتقويمي. وقد شمل الاختبار خمسة نصوص من مجالات الثقافة العامة، يليها (٤٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد. تم تطبيق الاختبار على عينة البحث بعد تقسيمها إلى ثلاث مجموعات: الأولى تجيب على الأسئلة بعد قراءة النصوص قراءة جهرية، والثانية بعد قراءة النصوص قراءة صامتة، والثالثة بعد الاستماع إلى النصوص. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: تفوق مجموعة الاستماع في الاستيعاب العام، تليها مجموعة القراءة الصامتة، ثم مجموعة القراءة الجهرية، وكذلك عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الفهم الحرفي يعزى إلى طريقة عرض النصوص، بالإضافة إلى تفوق مجموعة الاستماع في مستوى الفهم الاستنتاجي، والتقويمي، يليها مجموعة القراءة الصامتة، ثم القراءة الجهرية.

٤ . دراسة ماكليوم وآخرون McCallum and Others (٢٠٠٤م) :

أجروا دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية الاستيعاب في القراءة الجهرية والصامتة، حيث قام (٧٤) طالباً بقراءة قطع، ومن ثم تتم الإجابة على الأسئلة الاستنتاجية والحرفية. تم اختيار الطلاب عشوائيا، حيث قرأ (٣٩) منهم قراءة صامتة، وقرأ (٣٥) قراءة جهرية، مع التوقيت الزمني لقراءة كل قطعة. ولم تُظهر نتائج متوسط استيعاب القراءة أية اختلافات مهمة بين من يقرؤون جهراً ومن يَقرؤون صمتاً، بالإضافة إلى ذلك فقد استغرقت القراءة الصامتة وقتاً أقل لإكمال القطع مقارنة بأولئك الذين قرأوا شفهياً، حيث استغرق الطلاب نسبة (٣٠٪) أقل من الوقت المخصص للقراءة الجهرية مقارنة بالصامتة.

٥ . دراسة هيندرسون Henderson (٢٠٠١م):

تم إجراء هذه الدراسة بغرض تحديد ما إذا كان تلاميذ الفصل الثالث الابتدائي قادرين على تعلّم المفردات عن طريق القراءة الصامتة أو قراءة القصص لهم جهراً، ومعرفة أي من الأساليب تأتي بنتائج أفضل. قام التلاميذ بالاستماع إلى ١٦ قصة وقراءتها، وذلك ضمن مقرر تعليمي دام (٨) أسابيع. وتمت مقارنة النتائج لما قبل الامتحان وبعده، الذي تضمن اختبارات في المفردات عن طريق الخيارات المتعددة، وذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك زيادة في تحصيل المفردات. وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ قد تعلموا الكثير من المفردات من خلال الأسلوبين، لكنهم اكتسبوا أكبر عدد منها عن طريق استماعهم لقراءة القصص لهم جهراً.

٦ . دراسة برايور و ويلنج Prior and Welling: (٢٠٠١م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى الاستيعاب بعد القراءة الجهرية والقراءة الصامتة. تم اختيار (٧٣) طفلاً في الصفوف الدراسية الابتدائية الثاني والثالث والرابع بعد قراءتهم لقطع قراءة جهرية وصامتة. وقد كان متوقعاً أن يتمكن تلاميذ الصفّين الثاني والثالث من استيعاب النص بصورة أفضل بعد القراءة الجهرية، وتلاميذ الصف الرابع بعد القراءة الصامتة. أظهرت النتائج أن استيعاب تلاميذ

الصف الثاني لم تختلف بصورة كبيرة حين استخدمت الطريقتان. كما أظهرت النتائج أن استيعاب تلاميذ الصفّين الثالث والرابع أعلى بكثير بعد القراءة الجهرية.

٧. دراسة فايتلو Vitolo (١٩٩٩م):

أجرى دراسة بعنوان **"تأثير برنامج القراءة الثنائية Paired Reading على المستوى القرائي لتلاميذ الفصل الأول الابتدائي"**. هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان لبرنامج القراءة الثنائية تأثير واضح على التقدم في القراءة بالنسبة لتلاميذ الفصل الأول. تم عشوائياً اختيار ١٥ طالباً في مجموعات ثنائية لقراءة القصص. وقد استغرقت الدراسة (١٠) أسابيع، وخلال الفترة ذاتها اشترك ١٥ آخرون في القراءة الصامتة المستمرة. تم استخدام Catifornia Achiennent Test كامتحان قبليّ وبعديّ؛ لقياس مدى فهم المفردات واستيعابها. وقد أظهرت النتائج أنّ للبرنامجين تأثيراً إيجابياً على إحراز التقدم في القراءة، لكن لم يكن لأحدهما السبق على الآخر.

٨. دراسة مانشيلو Minchiello (١٩٩٨م):

أجرى دراسة حول القراءة الجهرية، حيث تم اختيار (٤٠) طالباً، لتطبيق المهارات اللغوية الأساسية الإنجليزية. تمّ تصنيفهم تبعاً لشعبة الفصل وتوزيعهم عشوائياً بغرض المعالجة. قامت شعبتان بقراءة النصوص الروائية والإقناعية والجدلية بصمت، وطُلب منهم الإجابة على الأسئلة الخاصة بالفكرة الأساسية، والتفاصيل والاستنتاجات. أما طلاب الشعبتين الأخريين قد تمت القراءة لهم جهراً باستخدام ذات القطع والأسئلة. وبعد المقارنة بين الإجابات الصحيحة للشعبتين، أظهرت النتيجة أن القراءة الصامتة لها الميزة الأفضل لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٩. دراسة ماكهيوج McHugh (١٩٨٩م):

أجرى دراسة حول آثار القراءة الصامتة المستمرة والقراءة الجهرية على الاهتمامات القرائية والمواقف منها. قامت الدراسة بتقسيم (٥٠) من طلاب الفصل الثالث إلى مجموعتين. استمرت إحدى المجموعتين لمدة (٨) أسابيع في القراءة

الصامتة المستمرة بإشراف أستاذ لما قبل عملية القراءة وما بعدها . أما المجموعة الأخرى ، فقد قرأ لها الأستاذ جهرياً لمدة (٨) أسابيع مع الانتقاء لأساليب متنوعة من الكتب . واستخدم مقياس Estes Attitudes Scale للمواقف من القراءة وطرقها كإجراء لقبل الامتحان وبعده في المجموعتين . أظهرت الدراسة أنه لم يكن هناك اختلافات ذات أهمية في المواقف والاهتمامات بين المجموعتين .

١٠ . دراسة وود Wood (١٩٨٧م) :

قام بدراسة هدفت إلى المقارنة بين معدل سرعة القراءة الصامتة والقراءة الجهرية ، والاستيعاب بينهما ، وكذلك الاستيعاب السماعي في اللغتين الإنجليزية والأسبانية للمتحدثين بهما من الصفوف : الثاني والرابع والسادس . وقد تألفت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً يمثلون قدرات قرائية مختلفة ، ويتحدثون اللغتين الإنجليزية والأسبانية في مدرسة لافاريا الأمريكية . تعاقب هؤلاء التلاميذ على قراءة فقرات متدرجة في صعوبتها ، والاستماع إليها . أخذ بعض هؤلاء نصف الاختبار بالإنجليزية أولا ، في حين أخذ بعضهم الآخر النصف الآخر من الاختبار بالأسبانية . تم تسجيل الوقت الذي استغرقه التلاميذ في القراءة ، ثم وجهت إليهم خمسة أسئلة تقيس استيعابهم عن كل فقرة .

أظهرت النتائج أن التلاميذ من الصفوف الثاني والرابع والسادس قد استوعبوا بشكل أفضل في اللغة الإنجليزية من خلال القراءة الجهرية ، تليها القراءة الصامتة ، وأخيرا بعد الاستماع . كما تبين أن تلاميذ الصفوف الثلاثة قرأوا الإنجليزية بمعدل سرعة أعلى في القراءة الصامتة منه في القراءة الجهرية . وأما في الأسبانية ، فقد تبين أن استيعاب تلاميذ الصفين الثاني والرابع كان أعلى بعد القراءة الجهرية ، ثم الصامتة ، ثم بعد الاستماع . غير أن تلاميذ الصف السادس في هذه الدراسة أظهروا استيعابا أعلى بعد الاستماع ، ثم بعد القراءة الجهرية ، وأخيراً بعد القراءة الصامتة .

وأما فيما يخص معدل سرعة القراءة فإن تلاميذ الصفوف الثلاثة أظهروا أنهم يقرؤون بسرعة أكبر في أثناء القراءة الصامتة .

١١ . دراسة ميللر Miller (١٩٨٥م):

أجرى دراسة فحصت أثر طريقة عرض المادة (قراءة صامتة، قراءة جهرية، استماع) في استيعاب التلاميذ ذوي القدرة القرائية الضعيفة والمتوسطة والقوية. اختار الباحث عينة تتكون من (٨٣) من تلاميذ الصفوف الآتية: الثالث والرابع والخامس، وطلب إلى كل منهم قراءة ثلاث قطع نثرية بحيث يقرأ إحداها قراءة صامتة والأخرى جهرية، والثالثة عن طريق الاستماع. وبعد الانتهاء من القراءة أجاب التلاميذ عن أسئلة تقيس الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي لديهم. وقد أظهرت النتائج أن استيعاب القراء الضعاف يكون أفضل بعد القراءة الجهرية أو الاستماع للقطعة منه بعد القراءة الصامتة. أما بالنسبة للقراء من ذوي القدرة القرائية المتوسطة، فقد تبين أن استيعابهم يكون أفضل بعد القراءة الصامتة أو الاستماع منه بعد القراءة الجهرية. كما دلت النتائج أن استيعاب القراء الأقوياء يكون أفضل بعد القراءة الجهرية أو القراءة الصامتة منه بعد الاستماع.

١٢ . دراسة ميناسشي Menasche (١٩٧٧م):

أجرى دراسة حول القراءة والاستيعاب لدى المتعلمين الكبار الفرنسيين للّغة الإنجليزية كلغة أجنبية: مقارنة بين القراءة الجهرية والصامتة. تمّ إجراء الدراسة على (٢٠) متحدثاً للغة الفرنسية بصفتها لغة أصلية باستخدام مجموعة من ٤ قطع للقراءة، ملحقه بخمسة أسئلة لاختبار الاستيعاب بطريقة الاختيار من متعدد. تمّ اختبار كل شخص مرتين أثناء القراءة الجهرية ومرتين أثناء القراءة الصامتة، وقد تضمّنت مواد الامتحان الأخرى امتحاناً قبليًا لاختبار ما إذا كانت بعض المفردات من قطع القراءة غير معروفة للأفراد الممتحنين، وامتحاناً آخر Cloze يمكن أن يعطي مقياساً مستقلاً لمدى إتقان الفرد للإنجليزية، وقد أكدت النتائج أن القراءة الصامتة أسرع من الجهرية، وأن القراءة الصامتة وسيلة فاعلة أكثر من الجهرية لعملية الاستيعاب، وأن توزيع الاهتمام بسبب زيادة مهمة النطق لديهم جعل القراءة الجهرية أقل فاعلية.

التعليق على الدراسات السابقة :

مما سبق يمكن القول بأن نتائج الدراسات السابقة التي فحصت الفروق في الاستيعاب القرائي بين القراءة الجهرية والصامتة جاءت متباينة. فبينما دلت بعض الدراسات أن الاستيعاب يكون أفضل بعد القراءة الجهرية منه بعد القراءة الصامتة، انتهت دراسات أخرى إلى أن الاستيعاب يكون أفضل بعد القراءة الصامتة منه بعد القراءة الجهرية .

الطريقة والإجراءات :

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الرابع، وطلاب الصف السادس في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب الصف الرابع وطلاب الصف السادس في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. وقد بلغ عدد أفراد العينة النهائي (٢٨٥) طالبا، منهم (١٤١) من طلاب الصف الرابع، و (١٤٤) من طلاب الصف السادس. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة وفقا للصف الدراسي.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للصف الدراسي

الصف	العدد	النسبة المئوية
الرابع	١٤١	٤٩,٥٪
السادس	١٤٤	٥٠,٥٪
المجموع	٢٨٥	١٠٠٪

ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة وفقا لنوع القراءة .

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة وفقاً لنوع القراءة

نوع القراءة	الصف	العدد	النسبة المئوية
الصامتة	الرابع	١٤١	٪١٠٠
	السادس	١٤٠	٪٩٧
الجهرية	الرابع	١٣٢	٪٩٣
	السادس	١٤٤	٪١٠٠

ويلحظ مما سبق أن عدد المجيبين على أسئلة القراءة الجهرية من طلاب الصف الرابع أقل من المجيبين على أسئلة القراءة الصامتة ، بينما المجيبون على أسئلة القراءة الصامتة من طلاب الصف السادس أقل من المجيبين على أسئلة القراءة الجهرية .

أدوات الدراسة :

تم اختيار نصين – لم يتعرض الطلاب لهما– من كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي ، ونصين من كتاب القراءة للصف السادس. قام الباحث بوضع خمسة أسئلة على كل نص من نوع الاختيار من متعدد. وقد تم التوصل إلى دلالات صدق الاختبار بعرض الأسئلة مرفقة بالنص على خمسة من المتخصصين من أساتذة الجامعة ومعلمي اللغة العربية ، والطلب إليهم إبداء رأيهم في ما تقيسه الأسئلة وفي صياغتها اللغوية ، كما طلب إليهم إجراء التعديلات التي يرون ضرورتها على الأسئلة . وقد تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات .

إجراءات الدراسة :

قام الباحث بالتعاون مع معلمي القراءة بتمكين كل طالب من أفراد العينة من قراءة النصين ، أحدهما قراءة جهرية والآخر قراءة صامتة . تمّ تشجيع المشتركين في

الطريقتين؛ لكي يقرؤوا بأفضل ما تتيحه إمكاناتهم. وطلب منهم بعد القراءة أن يجيبوا على خمسة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد تقيس الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي. وتم تصحيح الإجابات، وذلك بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة، وتعد درجة (٥) هي الأعلى لكل نص.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث لتحليل بيانات الدراسة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وكانت الأساليب المستخدمة في تحليل البيانات ما يأتي:

١ـ التكرارات والنسب المئوية.

٢ـ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٣ـ اختبار **(ت)** (T-Test).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

يعرض الباحث – في هذا الجزء– السؤال ثم الإجابة عليه وفق المعالجة الإحصائية المناسبة ، ثم تفسير نتيجته وفق ما يتم التوصل إليها .

السؤال الأول : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الرابع في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للفرق بين متوسطين ، والجدول الآتي يوضح ذلك .

جدول رقم (٣)

اختبار ت للفرق بين متوسطي نتائج أفراد العينة من طلاب الصف الرابع في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة

نوع القراءة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجهرية	١٣٢	٤,٢٥	٠,١٩	-٩,١٢	٠,٠٠٠١
الصامتة	١٤١	٣,٠٠	١,٣٠		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠١ , ٠ بين متوسطي نتائج طلبة الصف الرابع في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة ، وذلك لصالح القراءة الجهرية . أي أن طلبة الصف الرابع أجابوا على الأسئلة بعد القراءة الجهرية بشكل أفضل من الإجابة على الأسئلة بعد القراءة الصامتة ؛ مما يدل على أن القراءة الجهرية بالنسبة لهم كانت ذات أثر وفعالية أكبر من القراءة الصامتة في الفهم والاستيعاب .

ويرى الباحث أن ذلك ربما يعود إلى أن القارئ أثناء القراءة الجهرية يركز انتباهه إلى الرموز والكلمات المقروءة ؛ مما يمكنه من تحصيل أكبر قدر من المعلومات ، ومن ثم فإن الاستيعاب يكون أفضل في القراءة الجهرية . وقد يعزى ذلك إلى أن تعلم الكلمات

يكون أفضل أثناء القراءة الجهرية ؛ مما يسهل عملية الفهم والاستيعاب ، كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة هيندرسون (٢٠٠١م، Henderson)، حيث استطاع تلاميذ الفصل الثالث الابتدائي تعلّم المفردات بشكل أفضل عن طريق قراءة القصص لهم جهراً. ويتوافق هذا مع نتيجة برايور و ويلنج (٢٠٠١م، Prior and Welling) التي أظهرت أن استيعاب تلاميذ الصفين الثالث والرابع كان أعلى بكثير بعد القراءة الجهرية . وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كراغلر (١٩٩٥م، Kragler)، التي ذكرت أن القراء المبتدئين الذين سُمح لهم بالتمتمة أثناء القراءة، قد أحرزوا نتيجة أفضل في امتحان القبول للقراءة مما أحرزه القارئون الذين لم يسمح لهم بذلك . ومع نتيجة دراسة وود (١٩٨٧م، Wood) التي ذكرت أن التلاميذ من الصفوف الثاني والرابع والسادس قد استوعبوا بشكل أفضل في اللغة الإنجليزية من خلال القراءة الجهرية ، وأن استيعاب تلاميذ الصفين الثاني والرابع كان أعلى بعد القراءة الجهرية في الأسبانية . وتتفق كذلك مع دراسة ميللر (١٩٨٥م، Miller)، التي أظهرت أن استيعاب القراء الضعاف يكون أفضل بعد القراءة الجهرية .

وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة ماكليوم وآخرون (٢٠٠٤م، McCallum and Others) حيث لم تظهر نتائج متوسط استيعاب القراءة أية اختلافات مهمة بين من يقرؤون جهراً ومن يقرؤون صمتاً. كما تختلف مع دراسة فايتلو (١٩٩٩م، Vitolo) التي أظهرت أنّ للبرنامجين القراءة الثنائية ، والقراءة الصامتة تأثيراً إيجابياً على إحراز التقدم في القراءة، ولكن لم يكن لأحدهما السبق على الآخر .

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف السادس في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للفرق بين متوسطين ، والجدول الآتي يوضح ذلك .

جدول رقم (٤)

اختبار ت للفرق بين متوسطي نتائج أفراد العينة من طلاب الصف السادس في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة

نوع القراءة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجهرية	١٤٤	٢,٧٣	١,٠٧	٦,٣٣	٠,٠٠٠١
الصامتة	١٤٠	٣,٥٨	١,١٧		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠١ , ٠ بين متوسطي نتائج طلبة الصف السادس في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة ، وذلك لصالح القراءة الصامتة . أي أن طلبة الصف السادس أجابوا على الأسئلة بعد القراءة الصامتة بشكل أفضل من الإجابة على الأسئلة بعد القراءة الجهرية ؛ مما يدل على أن القراءة الصامتة بالنسبة لهم كانت ذات أثر وفعالية أكبر من القراءة الجهرية في الفهم والاستيعاب .

ويمكن تفسير ذلك بأن القراءة الصامتة تساعد على حصر الذهن في المقروء ، وفهمه بدقة ، وتتبع معناه بدرجة كافية . كما أن القارئ في أثناء القراءة الصامتة لا يصرف جهدا مزدوجا في مراعاة قواعد اللفظ كنطق الحروف وسلامة بناء الكلمات وضبط أواخرها ، وتمثيل المعنى بالصوت بالإضافة إلى فهم المقروء كما هي الحال في القراءة الجهرية ؛ مما يؤدي إلى فهم أوسع ومعالجة أكبر للمعلومات في النص المقروء . ويؤيد هذا ما ذكره دونيل و وود (Donnell and Wood ، ١٩٩٩م) من أن القارئ في أثناء القراءة الصامتة لا يركز على نطق الكلمات ؛ مما يجعله يعتني ويركز بشكل كبير على بناء المعنى . كما ذكر (البجة ، ١٤٢٠هـ) أن البحوث التربوية أثبتت أن القراءة الصامتة هي أشد عوناً على الفهم ، والاستيعاب من القراءة الجهرية ؛ لأن فيها تركيزاً على المعنى دون اللفظ ، بينما الجهرية فيها تركيز على اللفظ والمعنى معاً . كما يؤكد ذلك ماذكره برايور و ويلنج (Prior and Welling ، ٢٠٠١م) من أن الدراسات أثبتت أن القارئين الأكثر مهارة يكون استيعابهم بشكل أفضل بعد القراءة

الصامتة، وأن الأطفال الأكبر عمراً والبالغين ذوي المستوى الجيد أو المتوسط في القراءة يمكنهم أن يستوعبوا بصورة أفضل بعد القراءة الصامتة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (التل، ١٩٩٢م) التي أشارت إلى تفوق مجموعة القراءة الصامتة الموجهة نحو الذات على القراءة الجهرية. ومع نتيجة دراسة (التل و عبيدات، ١٩٩٧م) في تفوق مجموعة القراءة الصامتة على مجموعة القراءة الجهرية. ومع نتائج دراسة ميللر (١٩٨٥، Miller)، التي أظهرت أن استيعاب ذوي القدرة القرائية المتوسطة يكون أفضل بعد القراءة الصامتة. ومع دراسة ميناسشي (١٩٧٧م، Menasche) التي أكدت أن القراءة الصامتة وسيلة فاعلة أكثر من الجهرية لعملية الاستيعاب.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة فايتلو (١٩٩٩م، Vitolo) التي أظهرت أنّ للبرنامجين القراءة الثنائية، والقراءة الصامتة تأثيراً إيجابياً على إحراز التقدم في القراءة، ولكن لم يكن لأحدهما السبق على الآخر.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الرابع ونتائج طلبة الصف السادس في اختبار القراءة الصامتة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار ت للفرق بين متوسطين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي نتائج طلبة الصفين الرابع والسادس في اختبار القراءة الصامتة

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرابع	١٤١	٣,٠٠	١,٣٠	-٣,٩١	٠,٠٠٠١
السادس	١٤٠	٣,٥٨	١,١٧		

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ بين متوسطي نتائج طلبة الصف الرابع ونتائج طلبة الصف السادس في اختبار القراءة الصامتة، وذلك لصالح طلبة الصف السادس. أي أن أداء طلبة الصف السادس في الاختبار بعد القراءة الصامتة أفضل من أداء طلبة الصف الرابع.

ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى ما ذكره برايور و ويلنج (Prior and Welling ،٢٠٠١م)من أن الدراسات أثبتت أن الأطفال الأكبر عمراً والبالغين ذوي المستوى الجيد أو المتوسط في القراءة يمكنهم أن يستوعبوا بصورة أفضل بعد القراءة الصامتة. أي أن الطالب كلما تقدم في المرحلة الدراسية كانت القراءة الصامتة أكثر فاعلية في الفهم والاستيعاب؛ وذلك للتركيز الحاصل أثناء القراءة؛ وهذا ما جعل كثيرا من التربويين يدعو إلى ممارسة القراءة الصامتة في الصفوف العليا. ويؤيد ذلك ماذكره (يونس والكندري، ١٩٩٨م) من أن القراءة الجهرية لها الأولوية في التعليم في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، أما القراءة الصامتة فتأتي في الصدارة فيما بعد ذلك.

وقد يعزى ذلك إلى أن طلاب الصف السادس يمارسون القراءة الصامتة أكثر من طلاب الصف الرابع؛ مما يجعلهم يلمون بأفكارهم في زمن أقل في أثناء القراءة الصامتة، مع التركيز على المعنى بصورة أدق بعد القراءة الصامتة؛ ومن ثم يجعل استيعابهم أفضل بعد القراءة الصامتة. كما أن طلاب الصف السادس أكثر قدرة على الاستقلال في القراءة، والاعتماد على النفس؛ مما يمكنهم من فهم المقروء أثناء القراءة الصامتة بشكل أفضل من طلاب الصف الرابع.

إن هناك الكثير من الدراسات التي تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية، وتثبت التفوق في الاستيعاب بعد القراءة الصامتة، مثل دراسة (التل ١٩٩٢م)، ودراسة (التل وعبيدات١٩٩٧م)، ودراسة مانشيلو(١٩٩٨م، Minchiello)، ودراسة ميناسشي (١٩٧٧م، Menasche). إلا أن هناك بعض الدراسات التي تختلف مع نتيجة هذه الدراسة، وذلك مثل دراسة ماكليوم وآخرون (٢٠٠٤م، McCallum and Others)، ودراسة فايتلو (١٩٩٩م، Vitolo)، ودراسة ماكهيوج (١٩٨٩م، McHugh)،

ودراسة وود(١٩٨٧م، Wood). وقد يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف بعض المتغيرات في تلك الدراسات، كما أن هذا يؤكد ما ذكره الباحث من أن الدراسات في هذا الميدان متباينة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الرابع ونتائج طلبة الصف السادس في اختبار القراءة الجهرية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار(ت) للفرق بين متوسطين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

اختبار ت للفرق بين متوسطي نتائج طلبة الصفين الرابع والسادس على اختبار القراءة الجهرية

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرابع	١٣٢	٤,٢٥	٠,٩١	١٢,٥٩	٠,٠٠٠١
السادس	١٤٤	٢,٧٤	١,٠٧		

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠١ , ٠) بين متوسطي نتائج طلبة الصف الرابع ونتائج طلبة الصف السادس على اختبار القراءة الجهرية، وذلك لصالح طلبة الصف الرابع. أي أن أداء طلبة الصف الرابع في الاختبار بعد القراءة الجهرية أفضل من أداء طلبة الصف السادس.

ويمكن تفسير ذلك بما أشارت إليه دراسة برايور و ويلنج (٢٠٠١م، Prior and Welling) من أن الدراسات أثبتت أن القارئين المبتدئين والضعاف يمكنهم استيعاب النص بصورة أفضل عقب القراءة الجهرية. وفي واقع الحال، يمارس طلاب الصف الرابع القراءة الجهرية أكثر من القراءة الصامتة؛ مما يجعلهم معتادين على تركيز الانتباه على الكلمات المقروءة أثناء القراءة الجهرية، وعدم شرود الذهن؛ ومن ثم تسهل عملية الاستيعاب لديهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كراغلر (١٩٩٥م، Kragler) من أن القراء الذين قرؤوا بصوت عال لأنفسهم قد أحرزوا نتيجة أفضل في امتحان القبول للقراءة مما أحرزه القارئون المبتدئون الذين لم يسمح لهم بالقراءة بصوت عال. وتتفق مع دراسة دراسة برايور و ويلنج (٢٠٠١م، Prior and Welling) التي أظهرت نتائجها أن استيعاب تلاميذ الصفين الثالث والرابع كان أعلى بكثير بعد القراءة الجهرية. ومع دراسة وود (١٩٨٧م، Wood) التي بينت أن استيعاب تلاميذ الصفين الثاني والرابع – في الأسبانية- كان أعلى بعد القراءة الجهرية. ودراسة ميللر(١٩٨٥م، Miller) التي أظهرت النتائج أن استيعاب القراء الضعاف يكون أفضل بعد القراءة الجهرية. لكن تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة فايتلو (١٩٩٩م، Vitolo).

ملخص نتائج الدراسة

بعد استعراض إجابة أسئلة الدراسة يمكن تحديد نتائجها في النقاط الآتية :

١ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠١ , ٠) بين متوسطي نتائج طلبة الصف الرابع في اختباري القراءة الجهرية والقراءة الصامتة ، وذلك لصالح القراءة الجهرية . ويؤكد هذا أن القراءة الجهرية بالنسبة لهم كانت ذات أثر وفاعلية أكبر من القراءة الصامتة في الفهم والاستيعاب .

٢ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠١ , ٠) بين متوسطي نتائج طلبة الصف السادس على اختباري القراءة الصامتة والقراءة الجهرية ، وذلك لصالح القراءة الصامتة . ويدل هذا أن القراءة الصامتة بالنسبة لهم كانت ذات أثر وفاعلية أكبر من القراءة الجهرية في الفهم والاستيعاب .

٣ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠١ , ٠) بين متوسطي نتائج طلبة الصف الرابع ونتائج طلبة الصف السادس في اختبار القراءة الصامتة ، وذلك لصالح طلبة الصف السادس . أي أن أداء طلبة الصف السادس في الاختبار بعد القراءة الصامتة أفضل من أداء طلبة الصف الرابع .

٤ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠١ , ٠) بين متوسطي نتائج طلبة الصف الرابع ونتائج طلبة الصف السادس على اختبار القراءة الجهرية ، وذلك لصالح طلبة الصف الرابع . أي أن أداء طلبة الصف الرابع في الاختبار بعد القراءة الجهرية أفضل من أداء طلبة الصف السادس .

التوصيـــات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

* الاهتمام بالقراءة الجهرية للطلاب المبتدئين والقراءة لهم جهرا، وتخصيص حصة دراسية خاصة بها، وتدريب الطلاب عليها.
* الاهتمام بالقراءة الصامتة في المدارس، وتدريب الطلبة عليها في المراحل الدراسية كافة.
* وضع خطة عامة لتعليم نوع القراءة الذي يقود إلى أفضل درجة للاستيعاب منذ المرحلة الابتدائية الأولية وحتى المراحل التعليمية المتقدمة.
* إجراء دراسات مماثلة تتناول صفوفا دراسية أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة.
* إجراء دراسة مماثلة تتناول الطالبات في المرحلة الابتدائية لمعرفة الفروق بين البنين والبنات في هذا الجانب.
* إجراء دراسات مماثلة تتناول طلاب المرحلة الابتدائية في المدارس الأهلية لمعرفة الفروق بينهم وبين طلاب المدارس الحكومية.
* الجمع بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة في الدرس الواحد، وتدريب المتعلم على النوعين معاً.
* الاهتمام بالوقت المناسب لتقديم القراءة الجهرية، والوقت المناسب لتقديم القراءة الصامتة؛ لأن السؤال المهم هو: متى يقدم كل نوع؟

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

١ـ البجة، عبدالفتاح ١٤٢٠هـ، **أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق المرحلة الأساسية الدنيا**، دار الفكر، عمان.

٢ـ التل، شادية (١٩٩٢م). **أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن**، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٨، العدد ٤، ص ص ٩-٤٤ .

٣ـ التل، شادية، ويوسف، عبيدات (١٩٩٧م). **أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بالأردن**. مجلة جامعة دمشق، مجلد ١٣، عدد١، ص ص ١٧٧-٢١٧ .

٤ـ جابر، وليد (١٤٢٣هـ). **تدريس اللغة العربيـــة مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**، ط١، دار الفكر، عمان.

٥ـ الخليفة، حسن (١٤٢٤هـ). **فصول في تدريس اللغة العربية**، ط٣، مكتبة الرشد، الرياض.

٦ـ الرشيدي، سعد مبارك، وصلاح، سمير يونس، (١٤١٩هـ)، **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، الكويت، مكتبة الفلاح.

٧ـ ريتشارد، ألفرايدا، جوديث، أيان (١٩٩٨م). **أمة قارئة**، ترجمة الشريفي، الدار الدولية للنشر، القاهرة.

٨ـ عبدالعال، عبدالمنعم (د ت). **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة غريب، الفجالة.

٩ـ عبدالله، أحمد، مصطفى، فهيم (١٩٩٤م). **الطفل ومشكلات القراءة**، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٠ـ فضل الله، محمد (١٩٩٨م): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، الرياض.

١١ـ الكخن، أمين بدر (١٩٨٠م). **الفهم في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي بالأردن**. مجلة دراسات، مجلد ٧، عدد١، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، ص ص ٢٥-٥٠

١٢ـ يونس، فتحي، الكندري، عبدالله (١٩٩٨)م: **اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار**، ذات السلاسل، الكويت.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

13- Broek, P. V. D., & Kremer, K. E. 2000.The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor, M. E. Graves, & P. V. D. Broek. Eds., Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades 1-31. Newark, DE: International Reading Association.

14- Goodman, Y. & Bruke, C. 1983. Reading strategies focus on comprehension. New York: Holt, Rinehart and Winston.

15- Harris, L. & Smith, C. 1972. Reading Instruction Through Diagnostic teaching, New York: Holt, Rinehart and Winston.

16- Henderson, J. 2001. Incidental Vocabulary Acquisition: Learning New Vocabualry from Reading Silently and Listening to Stories Read Aloud. ERIC Document Reprodution Service No. ED 451477.

17- Irvin, J. 1990. Reading and the Middle School Student: Strategies to Enhance Literacy. Boston, MA: Allyn & Bacon.

18- Irwin, J.W. 1991. Teaching reading comprehension processes. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

19- Kragler, S. 1995. The transition from oral to silent reading. Reading Psychology: An International Quarterly, 16, 395-408.

20- McCallum, R. Sharp, S. Bell, S. George, T. 2004. Silent versus oral reading compehension and efficiency. Psychology in the School, 41, 2, p 241-246.

21- McHugh, C. 1989. A study of the effects of Sustained silent reading and oral reading on reading attitudes and interests. ERIC Document Reprodution Service No. ED 315723.

22- Menasche, L. 1977. Aspects of the reading process: Reading comperhension in Adult French learners of English as a foreign Language: A Comperhension of reading aloud and silent reading. ERIC Document Reprodution Service No. ED 210904.

23- Miller, S. 1985. Inferential and literal comprehension after oral and silent reading, Dissertaion Abstract International, 45, 4, 932-A.

24- Minichiello, K. 1998. Reading Aloud. ERIC Document Reprodution Service No. ED 416470.

25- O, Donnell, M & Wood, M. 1999. Cecoming A reader A Developmental Approach tp Reading Instruction. Boston, Allyb and bacon.

26- Prior, S. & Welling, K. 2001. Read in your head: A Vygotskian Analysis of the transition from oral to silent reading. Reading Psychology, 22: 1-15.

27- Vitolo, D. 1999. The effect of a paired reading program on first grade reading achievement. ERIC Document Reprodution Service No. ED 427303.

28- Wood, J.A 1987. A comparative study of listening comperhension, oral reading comperhension, silent reading comperhension rate un selected classroom of south Texas Doctoral dissertation, The University of Texas.

أبحاث في القراءة

مع التقدم الهائل الذي تحقق في ميدان وسائل الاتصال الحديثة المسموعة والمرئية التي يسرت للمجتمعات نقل المعارف والمعلومات والثقافات، فإن القراءة تظل أهم وسيلة من وسائل اكتساب تلك المعارف والمعلومات والحصول عليها من مصادرها الأصلية، وذلك لما تتميز به من سهولة وحرية وعدم التقيد بمكان أو بزمان، فالقراءة دائماً في المقدمة، لمكانتها المتميزة وتأثيرها البالغ الأهمية في حياة الأفراد.

وقد اعتبر العلماء أن القدرة على القراءة الجيدة من أهم المهارات التي يجب أن يتسلح بها الإنسان في حياته، ولما كانت القراءة بهذه الأهمية، فإن البحث في مجال القراءة بعامة، ومجال تعليمها بخاصة أمرٌ له أهميته، وتزداد هذه الأهمية في الوقت الحاضر نتيجةً لعزوف بعض أفراد المجتمع عن القراءة.

ردمك: ٢-٣٢-٧٠٨-٩٩٦٠

